APTITUDINEA PEDAGOGICĂ

- ;*s •. '?.!*? /:iv

~N I C O L A E MITKOPAN
I '■ I

APTITUDINEA PEDAGOGICĂ

EDITUEA ACADEMIEI EEPUBLIOII SOCIALISTE EOMÂNIA
Bucureşti, 1988
Pedagogical aptitudes L'aptitude pedagogique e* npii3BaHHe

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICirsOCIALISTEfROMÂNIA R—79717| Bucureşti, Calea Victoriei nr. 125, sector 1

CUPRINS

UN MODEL PSIHOLOGIC AL APTITUDINII PEDAGOGICE —
ConF. I)r. P. Golu...................... 7
INTHODUCEHE 13
Capitolul 1. Conceptul de aptitudine.................. 17
1.1. CM ev» probleme teiniinotegke............... 17
1.2. Probleme teoretice si metodologice ale abordării aptitudinilor 19
1.2.1. Jîedele ale aptitudinilor elaborate in psihologie....... 21
1.3. Problematica aptitudinilor \ă/ută ilin perspectiva psihologiei ştiinţifice modeme................... 25

1.3.3. Jvatura şi specificul aptitudinilor............ 25
1.3.2. InieTâcţinnca iadurilor interni şi externi, naturali şi soctaî Sn
foi mari a şi dezvoltarea aptitudinilor........... 28
1.3.3. învăţarea — condiţie de bază în formarea aptitudinilor 33
Capitolul 2. Definirea şi caracterizarea aptitudinii pedagogice....... 37
2.3. Consideraţii pmind necesitatea studiului aptitudinii }.rd;v-
gogîce 37
2 2. Direcţii de analiză a aptitudinii pedagogice......... 39
2.2.1. Aptili dima pedagogica şi perspectiva etlucajici permanenfc . . 43
2.3. O nouă perspectivă de a defini şi caracteriza aptitudinea pedago^ku 46
2.4. Speciiidil aptitudinii pedagogice în raport cu alte categorii de aptitudini umane.................... S8
Capitolul 3. Cercetare iciuntă de teren în vedewa surpriiMlfiii unor dimcin^nni
ale «ptiti dinii pedagogice................ 59
3.1. Prtmiielc şi ipoteca cercetării.............. 59
3.2. Metodica cercetării 60
3.3. Vieyentarta şi Interpretarea reaultateloi.......... 60
3.4. Concluziile cercetării .... "2
Capitolul 4. Interacţiunea laetorilor psiholot|»ei şi sociali in strnetnraiea aptitudinii pedagogice
.... 75
4.1. Dimensiuni psihologice ale aptitudinii pedagogice....... 75
1 2,
-1 2 1.
4:2 2. 4 2 :s.
I 2 !.
Capitolul 5
5.!.
5 2. 5 1. 5.4.
5.5. Capitolul 6.
Cercetare experimentală in vederea precizării factorilor psihologici şi psihopedagogici implicaţi in structura aptitudinii
pedagogica.......................
Premisele şi ipotezele cercetării.............
Metodica cercetării...................
Prezentarea şi interpretarea rezultatelor..........
Concluziile cercetării..................
Necesitatea studiului aptitudinii pedagogice din perspectivă
socială şi psihosocială ....
Dimensiunile psihosociale ale aptitudinii pedagogice.....
Cerestărs experimentale vlr.ta4 sarpriasierea componentei.» psihosociale ale aptitudinii
pedagogice...........
Metode şi tehnici utilizate In studiul psihosocial <il aptitudinii
pedagogice.......................
Analiza şi interpretarea datelor experimentale.......
Ci'.c\a conţin/'i....................
Metode şi mijloace utilizate in formarea psiho ocială a e !uca-
torilor.........................
Concluzii finale şi recoraan luri practice..........
15:iportul dintre aptitudinea |><*daiioţ|ică ţi alt» co'np'incnte do persnnuiilale a ducătorului...............
6.3. Capitolul 7.

.1.
.3.1
ANEXE . SUMMUIY CONTKN l ,-> CO^EPîK V
Mijloace de diagnosticare a factorilor de personalitate a cine.i-
timlui........................
Locul şi rolul unor factori de personalitate iii c m'hli.ja sro i
succesului in muncă pedagosieă............
Relaţia aptitudini-atitudini în activitate* di'l ieUeă-eiueUi\'a
Aptitudinea pediiţ) jjjică şi <■ impetenţa şirnîesionaUi Iu saunei ins ti'ucti v-educsiî î vă...................
Schiţa unei profesiograme................

Aspecte plivind orientarea şi selecţia proîe->i(>nila......
Dezvoltase» şt perfecţionarea aptitudinii pedagogice — pbie^tiv centra] al foi'mării profesionale a cadrelor didicfcioe......
Formiiv.a aptitudinii pedagogice a per-,omluiui didactic în instituţiile educaţionale specializate............
Forme şi cadre instituţionale de perfecţionare a personalului didactic ....
Perfecţionarea aptitudinii padagogise şi a competenţei profesionale— sarcină permanentă a fiecărui cadru didactic.....
......
76 78
82
8(> 91
94
94 108 124
VH 141
1 îi 143 158
102 162
17!
174 178 ! 85 189 205 208 211

UN MODEL PSIHOMIGIC AL APTITUDINII PEDAGOGICE

■

Concepută ca un studiu monografic şi făcînd parte dintr-un program mai amplu de investigaţii al colectivului de psihologie socială Şi educaţională, lucrarea explorează îiîtr-G manieră ini «'disciplinară, făcînd uz de o mare varietate de mijloace, unul din factorii-elieie ai reuşitei muncii instructiv-educative : aptitudinea pedagogică. Necesitatea abordării aptitudinii izvorăşte din împrejurarea că iul numai în psihologie şi pedagogie, ci, în toate ştiinţele despre om, operarea eu acest concept ne permite să ne explicăm, să previzionăm şi să influenţăm asupra, rundamentulm persoanei angajate într-o anumită activitate. Şi dacă primul aspect explicarea randamentului prin trimitere la parametri aptitudinali (rapiditate, iscusinţă, îndemnare) — s-a bucurai de o pondere deosebită în cercetaiile psihologice de pînă acum, cel de-al doilea aspect — elaborarea unor modele formative pentru aptitudine — a stat înui puţin în atenţia specialiştilor.

Noutatea şi valoarea deosebită ? lucrării de faţă >ezidă în însăşi opţiunea autorului pentru o .perspectivă Jcrmalicu, asupra acestei formaţiuni psihice — aptitudinea.

tu partea inta'otinctiyă sînt expuse consideraţii privind noţiunea de aptitudine în genere, sensurile ei istorice, logice şi terminologice, care o delimitează de alte concepte, apropiate, dar reidenlice. Se conturează treptat, pe baza unei documentări bibliogr«iice judi-eioose. la obiect, modul cum se pune problema studiului de aptitudine în lutninu cuceririlor psihologice actuale. Autorul desprinde ca foarte semnificative, pentru descifrarea naturii şi specifici lui psihologic al aptitudinii, discuţiile ce se duc astăzi privitor la inter-acţiunea factorilor interni şi externi, înnăscuţi şi dobindin, naturali şi sociali. El se situează pe poziţia — justă din punct de vedere metodologic — analizei aptitudinii pornind de la cercetarea structurii componentelor şi formelor concrete ale activităţii externe, după. modelul căreia „se decupează" şi se formează aptitudinile, ca modi ii interne, generalizate de acţiune rapidă, precisă, originală şi eficientă. Este acesta un merit incontestabil al lucrării, crezul ei metodologic original, care se regăseşte atît teoretic, în coordonatele de definiţie ale conceptului de aptitudine, cît şi experimental, în setul metodelor alese pentru cercetare. Atît aptitudinea, cit .şi calităţile psihice sedimentate în ea pot fi înţelese numai ţinînd seama de istoria implicării individului într-o formă sau alta de activitate. întrucît activitatea este generatoare de aptitudini şi capacităţi, înseamnă că acestea pot fi influenţate, modelate şi chiar construite prin intermediul organizării modalităţilor de însuşire a componentelor şi tehnicilor activităţii. Adică prin procese de învăţare dirijată.

Autorul argumentează, în cuprinsul capitolului al doilea că această optică metodologică este cu atît mai aplicabilă aptitudinii pedagogice — aptitudine specială şi completă — cu cît aceasta, departe de a fi uri har înnăscut, un dar intuitiv, un fier, un element de bun simţ, este o variabilă puternic dependentă de specificul activităţii didactice, de obiectivele, cerinţele şi condiţiile ei de desfăşurare, de operaţiile şi acţiunile care intră în componenţa ei. Consecvent cu definiţia dată aptitudinii în genere, autorul consideră, întemeiat, că aptitudinea pedagogică este o acţiune pedagogică interiorizată, o variabilă internă, mentală a personalităţii didactice, principala. dimensiune a competenţei ei profesionale, în care se regăsesc contopite numeroase însuşiri psihice, conferind, astfel, succes şi eficienţă comportamentului didactic.

ST. Miirofan identifică, şi descrie eu precizie, componentele modelului de acţiune educativă ca obiect al procesului de învăţare a profesiunii de cadru didactic, în contextul căreia se plămădeşte aptitudinea pedagogică.

Aceasta apare atît ca variabilă dependenta de factura, durata, modul de organizare şi desfăşurare a învăţării profesiunii didactice, cît şi ea mod de operaţionalizare a conţinutului per.-, maliiăţii didactice, care generează competenţă pentru munca de predare. Prin reflex:iune, experiment şi analiză de nuanţă, autorul stabileşte că, metodologic, aptitudinea pedagogică nu poate fi studiată direct, în sine, izolat, ci numai raportată la acest cadru de referinţă şi amplasată în acest sistem de corelaţii.

Partea teoretică a lucrării, cu ansamblul ei de idei directoare, definiţii, ipoteze, este susţinută prin cercetări faptice, concret, structurate într-o suită de capitole care alcătuiesc însuşi miezul contribuţiei autorului la problema enunţată. Kemarcăm logica prezentării, înlănţuirii şi aşezării în dispozitiv a metodelor şi tehnicilor <le investigaţie. Cercetarea debutează constatativ, prin sondarea — prin tehnica anchetei — a imaginii pe care o au cadrele didactice despre structura activităţii pedagogice. Rezultă, între altele, c*

drept consecinţă a insuficientei cunoştinţelor de psihologie şi pedagogie primite în timpul formării profesionale, subiecţii (învăţători şi profesori) nu acordă prioritate, în răspunsurile lor, pregătirii psi ho pedagogice, lăsînd să se întrevadă mari diferenţe între ei pe linia echipării cu abilităţi didactice.

Pasul următor în cercetare 1-a constituit identificarea fa< lorilor psihologici şi psihopedagogici ai aptitudinii pedagogice. S-au aplicat unor profesori de diferite specialităţi tesle psihologice şi probe speciale, ereîndu-se subiecţilor diferite situaţii experimeniaJe, şi cvasie\perimentale, între altele, de pildă, aceea de a emite pmlicţii asupra rezolvărilor posibile pe care le vor oferi elevii în faţa unor situaţii problematice. Este interesantă constatarea cu privire la slaba corelaţie dintre teste şi probele speciale, pentru că ea arată că diferitele însuşiri izolate ale gîndirii, memoriei, atenţiei, limbajului, orieît de înalt dezvoltate ar fi, nu se identifică cu însăşi aptitudinea pedagogică. Contează cum se integrează şi se armonizează între ele şi cum, in procesul punerii lor îu funcţiune, se specializează, se combină, se meaţionalizeasă dînd naştere factorilor psihopedagogici ai aptitudinii didactice şi numai astfel influenţînd asupra randamentului muncii pedagogice. Prin aceleaşi probe se evidenţiază faptul — şi el interesant — că nici între vârsta educatorului şi eficienţa set pedagogică nu există o relaţie univoca, totul depinzînd de calitatea programului de formare. Ceea ce se confirmă şi prin datele de psihp-diagnoză a personalităţii educatorului, culese prin chestionarul PF 10 Cat teii : subiecţii cu un profil de personalitate apropiat de cel ideal nu sînt şi cei mai competenţi îu munca instruetiv-educathă.

Cercetarea cîştigă în completitudine şi adîncime prin introducerea perspectivei psihosociale, ceea ce formează materia capitolului al V-lea al lucrării, în care sînt urmărite, dimensiunile interper-sonale, axiologice şi comportamentale ale aptitudinii pedagogice. Se porneşte de la teza că dacă aptitudinea pedagogică este o modalitate relaţională, un mod de confruntare a mai multor subiectivităţi, atunci competenţa didactică trebuie să fie, totodată, şi o competenţă psihosocială, concretizată în capacitatea educatorului de a transpătrunde psihologia de grup, de a stabili uşor contacte cu membrii lui, de a anticipa anumite fenomene de grup, de â comunica, a influenţa şi a controla eficient grupul, de a-şi adapta la situaţie stilul de conducere. în conformitate eu aceste aspecte de conţinut, autorul structurează un evantai bogat de tehnici de cercetare, de la proba cunoaşterii ierarhiei membrilor unui grup pînă la testul socio-metrie. Fiecare probă se dispune, la rîndul ei. pe un subsistem de criterii experimentale, de data aceasta fiind supuşi simultan examenului psihologic, pentru fiecare sarcină în parte, atît grupurile edu-

caţionale (elevi şi studenţi), cit şi liderii lor formali (cadrele didactice). Aceştia din urmă avînd însă o sarcină în plus : să vadă structurile interpereepfcive şi interafectivc dintre membri nu numai din perspectivă proprie, oi şi din perspectiva grupului (cum cred că s-ar raporta, ordona .şi evalua între ei elevii). Procedînd la o prelucrare statistică meticuloasă, incluzînd calcule de rang, abateri, corelaţii, calcule matriceale, autorul obţine anumite modeie-etalon ale cunoaşterii interpersonale, rezultate din însumarea interaprecierilor membrilor grupului, Ia care raportează aprecierile profesorilor. Diferenţa calculată (mărimea distanţei) dintre cum vede profesorul realitatea clasei, cum crede el că o văd elevii şi cum o văd elevii înşişi este interpretată coreei de autor ca indicator al nivelului de funcţionalitate a competenţei sale psihosociale, ea lai ură a aptitudinii pedagogice.

Una din constatările interesante ale analizei dalelor este aceea că subiecţii-profesori dau abateri de rang mai mici, în raport cu mode-lul-etalon, la criteriile vizînd caracteristici personale intrinseci ale elevilor (bagaj informaţional, posibilităţi intelectuale, dorinţe, aspiraţii) şi abateri mai mari la cele vizînd caracteristici 4e ordin inter-personal (modalităţi de întreţinere socioafectivă, tendinţe de întrajutorare, conflicte în grup etc). Acestea suit şi mai mari la profesorii care lucrează cu grupuri în formare sau care îşi limitează munca cu elevii la activitatea de preda i'e-a scurtare, (jorelîud, la toate probele, acest tip de abateri de rang şi implicit, ordinea obţinută în cercetarea proprie cu ordonarea profesorilor potrivit aprecierii conducez'ii şcolii eu privire la capacitatea lor de a cunoaşte elevii şi de a interac-ţioua eu ei, ea şi cu ordonarea lor după criteriul vechimii în eîmpul muncii educative, autorul obţine, în primul caz, corelaţii pozitive, înalt semnificative, iar în cazul al doilea descoperă absenţa unei dependenţe directe a randamentului competenţei psihosociale de vechime. Indirect, se demonstrează astfel că la mijloc /nai este o verigă : calitatea programului de organizare, în anii 'le şcoală şi de facultate, a acestei componente a profesiunii — competenţa psihosocială — pentru al cărei nivel de funcţionalitate autorul stabileşte, în finalul capitolului, o serie de indicatori avînd o valoare practică, diagnostică

şi prognostică deosebită.
Deşi mai restrîusă ca dimensiune, este foarte binevenită în lucrare încercarea autorului de a schiţa şi a experimenta un sistem de metode şi mijloace apte să concure la formarea psihosocială a educatorilor. El pune problema în termenii proceselor de rol, adre-sîndu-se unor educatori în formare (elevi şi studenţi) cărora le determină mai întîi capacitatea de percepere adecvată a rolului (subiecţii sînt puşi în situaţii de a evalua o listă efalonată de însuşiri de rclaţio-

inu/e), apoi capacitatea de a adopta rolul (prin testul ,.cc»mnie hi"' şi testul de măsurare a forţei eului) .şi. în sfîrşiţ, capacitatea de a interpreta rolul (evaluarea colegilor în rapbrt cii o listă de comportare de rol). Abxterile mari de la percepţia validă a rolului, ca şi corelaţia ridicată dintre variabilele rolului motivează necesitatea experimentării formative în acest domeniu.
Modelai formativ proiectat de autor prefigurează un model de învăţare socială de factură aclională, cri momente de orient,ire dirijată în sarciuă (pe bază de fise eu indicatori), observare în situaţie, discuţie de caz, analize în grup a unor situaţii educative descrise de experimentator sau imaginate de subiecţi, concepere de uiodeie de acţiune educativă, lecţii practice etc. Cu toate că timpul de învăţare socială şi mai ales de antrenament psihosocial a fost scurt, se constată, în faza postexperimenlală, o ameliorare simţitoare a com-Lonentelor comportamente ii! i de rol, îndeosebi <i celei perceptive, pare se apropie de modeîui-etalon. Autorul schiţează, în final, proiectul unei psilioprofesiograme a ocupaţiei de cadru didactic, care, ca> profesiune centrată pe relaţia om-om, comportă, în calitate de factori absolut necesari nu atît nişte însuşiri psihoinăividiude superăez-pollule, cît acei factori psihopedagogie! şi psihosociali care au fost identificaţi pe parcursul cercetării. Absenta acestora constituie o contraindicaţii'nuia, m calea asumării statutului de cadru didactic. De aceea, conchide întemeiat, autorul, se impun ca fiind tot mai necesare elaborarea şi includerea în acest domeniu a unui sistem de orien-sare şcolară şi profesională bine pus la punct.
Te reprezintă, prin urinare, aptitudinea pedagogica f Răâpuude autorul Ia această întrebi»©? Credem că da şi spunind aceasta aveia în vedere nu numai definiţiile ce apar în diferite capitole, ci, îndeosebi, imaginea mai generală care m degajă din lectura de ansamblu a lucrării. Deşi în această etapă a cercetării s-a pi!s accentul eu precădere pe studiul compoziţiei interne, pe inxemariuea factorilor componenţi, metodele utilizate şi comentaiea analitică a faptelor conduc la conturarea treptată a ideii că aptitudinea pedagogică este o construcţie compleoră, multietajată care include într-o disjm-wr> ierarhice, integraiivă calităţi ale diferitelor procese şi funcţii psihice individuale, factori funcţionali, de ordin psihopedagogie, şi factori relaţionali, de ordin psihosocial. Rtructurîndu-şi componentele in ordinea enumerată, este de presupus că aptitudinea pedagogică funcţionează şi se autoreglează într-un regim ce acordă prioritate factorilor psihosociali, competentei cadrului didactic pentru zonele jnterpersonale. de contact şi interferenţă eu personalitatea elevului şi cu mierogrupul şcolar.

Din cercetările efectuate se desprinde, de asemenea, ideea de interes practic nemijlocit, că oricît ne-ar părea de complexă, pe dinăuntru, această formaţiune psihică — aptitudinea pedagogică — este susceptibilă de a fi dobîndită priutr-uu program optim de formare psihopedagogieă şi psihosocială. Un program care să conducă la absorbţia în structurile de personalitate ale celor ce se dedică activităţii didactice a parametrilor de bază ai acestei profesiuni şi care să inducă un anumit coeficient de omogenitate, obiectivitate şi eficienţă comportamentelor celor ce desfăşoară această muncă.
Relevarea ideilor şi principiilor menţionate n-ar fi fost posibilă fără adoptarea unei optici interdiseiplinare asupra fenomenului cercetat. Autorul realizează această optică într-un triplu sens : ca îmbinare a cercetării psihologice cu cercetarea pedagogică ; ca îmbinare a cercetării psihopedagogice cu analiza statistico-matetnatică; ca îmbinare, în interiorul abordării psihologice însăşi, a unui larg evantai de puncte de vedere, de metode şi tehnici aparţinind psihologiei sociale şi celei educaţionale, psihologiei experimentale şi psihodiagnosticului, psihologiei muncii şi ergonomiei, pcrsonologiei şi istoriei psihologiei. A rezultat un studiu care, într-un spaţiu grafic relativ restrîns, realizează o mare bogăţie de conţinut, autorul reuşind să spună mult, chiar foarte mult, în cuvinte puţine. El reuşeşte să demonstreze că instruirea psihopedagogieă şi abilitarea didactică a viitorilor profesori prin programe special concepute, departe de a fi o simplă lozincă, se impune ca un fapt legic, obiectiv necesar.
Atît prin ţinuta ei teoretică elevată, cri şi prin semnificaţia practică a faptelor descoperite şi a interpretărilor oferite, lucrarea se prezintă ca un elaborat original şi, totodată, ca o contribuţie de marcă la cunoaşterea mecanismelor şi căilor optimizării învăţă-mmtului, la întărirea legăturii lui cu viaţa, cu activitatea practică. Ea este rezultatul unei munci îndelungate, prestate mulţi ani cu pasiune, migală şi răbdare, o muncă în contextul căreia autorul însuşi s-a maturizat şi şi-a afirmat acea competenţă psihopedagogieă despre care ne vorbeşte atît de convingător.
Recomandăm cititorului — profesorului, stridentului, chiar elevului din clasele mai mari — cu toată căldura Aptitudinea pedago-(jogică, convinşi fiind că ea ii va oferi prilejul unei lecturi utile şi, în acelaşi timp, agreabile.
Conf. dr. PANTEI .1M0N GOLU

INTRODUCERE

iJintoîăeaun® oamenii şi-au dat seama de diferenţele ce există intre ei pe linia, randamentului cantitativ şi calitativ al muncii lor. In cadrul diverselor activităţi, unii i-au depăşit pe alţii în ceea ce pnveşte rapiditatea, iscusinţa, îndemînarea cu care obţineau anumite produse. Fie ea era vorba de muzică, literatură, întreceri sportive, <tetioita>e productivă, activitate ştiinţifică ele, indivizii oare se dovedeau a fi deosebit de „înzestraţi", „talentaţi'1 etc. — după cum erau apreciaţi în mod obişnuit — au constituit, pe de o parte, pivoturi principale în dezvoltarea, în ridicarea pe noi trepte, calitativ superioare, ■a acestor forme de activitate şi, pe de altă parte, forţa de atracţie pentru formarsa şi dezvoltarea semenilor şi urmaşilor lor.
în orice moment al evoluţiei sale istorice, societatea a avut nevoie de un anumit tip de om, cu anumite aptitudini, postulîndu-şi idealul educaţional sub forma unei comenzi sociale, conform căreia trebuia să fie modelat materialul um%n existent.
în cadrul societăţii socialiste multilateral dezvoltate, întreg frontul politico-ideologic şi educativ-formativ are ca, obiectiv primordial formirea omului nou, ca personalitate complexă, multilaterală, optimal integrată în viaţa şi aotivitatea socială, constructor conştient şi-activ al prezentului şi viitorului patriei no'islre.
în structura de ansamblu a personalităţii omului nou, aptitudinile Irrlniie să deţină un loc important constituind subsistemul său execuţie, responsabil de cantitatea şi calitatea produselor activităţii, ceea ce face ca dezvoltarea lor să apară pentru munca, educativă ea un obiectiv de strictă necesitate. Pentru a răspunde acestei cerinţe, ■ştiinţa psihologică şi-a adus şi trebuie să-şi aducă în continuare o ■contribuţie fundamentală atît în ceea ce priveşte elucidarea structurii aptitudinilor umane, cît mai ales în găsirea principalelor căi şi metode de formare a acestora, oferind astfel modelele corespunzătoare în virtutea cărora să se acţioneze pentru formirea şi perfecţionarea omului

cerut de societate. Şi aceasta cuatîlmai mult cu cit, în etapa actuală, dinamkv., i iimvl schimbărilor, al înnoirilor în cadrul diferitelor domenii de activitate icc'emă o anumită dinamică în ceea ce priveşte formareaT structurarea şi resliuduiarta aptitudinilor umane. Eforturile depuse pînă acum de cercetătorii psihologi nu au rezolvat în întregime aspectele pe care le ridică problematica aptitudinilor, deşi, atît la noi în ţară, cît şi în străinătate, au fost elaborate o serie de lucrări destinate atingerii acestui obiectiv.
Momentul realmente revoluţionar în istoria preocupărilor privind aptitudinile uniune îl constituie contestarea caracterului lor înnăscut şi afli marca posibilităţii intervenţiei din afară în procesul form&rii şi perfecţionai li lor. începînd cu acest moment, psihologia, — respectiv, cercetătorii-psihologi —a fost solicitată să studieze, pe de o parte, structura internă, specifică a fiecărei categorii de apiiiuăinî umane şi, pe de altă parte, să ofere căi şi mijloace de formare a capacităţilor v.ma'm cetute de dlurse sectoare de activitate. Fără a minimaliza importanţa realizărilor obţinute trebuie să subliniem că, în ceea ce priveşte problematica aptitudinilor, rămîn în continuare multe necunoscute şi că cercetat ile efectuate s-e u orientat mai mult asupra descifrării siniciurii aptitudinilor ~ o>k liza factor ială fiind utili' zaiă pînă în pragul fetişizării — şi mai puţin au oferit modeh de formare a lor care să poată fi utilizate de factorii educaţionali.
O altă precizare este aceea că cercetările adresate problematicii aptitudinilor nu au reuşii să rezolve în întregime problema locului, rolului şi funcţiilor aptitudinilor în cadrul structurii personalităţii individului uman pentru a se cedea dacă o anumită st) itctnră de personalitate, vn anumit profil al acesteia poate condiţiona niţelul de formare,. de funcţionalitate şi valorizare a aptitudinilor. Sau, dimpotrivă, dacă aptitudinile, ca principali factori instrumentali ai personalităţii, au o relativă independenţă în cad nil structurii personalităţii şi, de aceea? pot fi formate, modelate, sbucturate şi restructurate. Hrbi,tn lucrarea de fdţă, nu ne ocupăm de aptitudini, in general, ci de una dintre cele-mai importante categorii deaptilwMniumaiie — âptitadftbela pedagogică — şi ne străduim ca rezultatele cercetărilor noastre să aducă o Modestă contribuţie şi la lămurirea unor aspecte legate de întreaga categorie a aptitudinilor umane.
Pe lîngă aceste nevoi de ordin teoretic trebuie sa precizăm că studiul aptitudinilor este cerut în manieră stringentă de realitatea practică, de desfăşurarea activităţii econom ico-sociale în toate compartimentele ci. Practic, întreaga populaţie este iticlusă într-o anumită formă de activitate care, pentru a fi desfăşurată la cote superioare de eficienţă, reclamă un anumit grad de dezvoltare şl juncţionallU/te

* capacităţilor umane. îmbinarea armonioasă între cerinţele unei activităţi, ale unei anumite profesiuni şi capacităţile umane corespunzătoare constituie principala condiţie a creşterii randamentului cantitativ şi calitativ al productivităţii muncii.
Iată, deci, de ce se impune cu necesitate intensificarea studiilor fi cercetărilor care să continue şi să definitiveze

aceste preocupări majore ale contemporaneităţii.
AUTORUL

CA P IŢOLUL î
Conceptul de aptitudine

1.1. Cîtera probleme Unninologicc

D(oarece în literatura de specialitate, în ceea ce priveşte terminologia utilizată. în cadrul problematicii aptitudinilor, noţiunile nu sînt folosite întotdeauna în aceeaşi accepţiune, considerăm necesar să facem cîteva precizări în cel puţin două direcţii1.

în primul rînd, în ceea ce priveşte raportul aptitudine-capa-eitate. Unii psihologi (H. Pieion, B. Teplov ş.a.) utilizează termenul de capacitate sinonim cu Termenul de aptitudine folosit de alţi psihologi. Pentru autorii amintiţi aptitudinea este îuţeleasă ca echivalent a ceea ce în manualele şi cursurile noastre este desemnat prin .,predispoziţii", „premise anatomo-fiziologiee", „dispoziţii" etc.2.. Astfel, de exemplu, pentru II. Pieron aptitudinea este „substratul constituţional al unei capacităţi, preexiâtînd acesteia din urmă,, caie va depinde de dezvoltarea naturală a aptitudinii, de formaţia educativă, eventual, şi de exerciţiu; numai capacitatea poate fi obiectul unei aprecieri directe, aptitudinea fiind o virtualitate "3. De asemenea, unii autori englezi — N. Munn4, H. B. English şi A. 0. English 5, J. JJrever 6 — folosesc termenul de aptitudine ca fiind sinonim eu cel de capacitate. Atît aptitudinea, cît şi capacitatea-se referă la realizarea potenţială mai curînd deeît la cea actuală.
Şi în psihologia românească termenul de aptitudine a fost înţeles la început în această accepţiune. Astfel, în cursul de psiho-

1 Vezi Bejat, M . Talcul, inteligenţă, creativitate, Hdit. ştiinţifică, Bucuroşii, 1971..
2 Roşea, A. (red.), Psihologie generală, Kdit. didactică şi pedagogică, Bucureşti.» 1960, p. 432-437.
:1 Pieron, 1!., Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.T.F., 1957, p. 26. A Munn, N., P->ychology, The fundamentate of Human Adjaslement, 5-tIi., Londonr, 1966, p. 608.
5 Hnglish, II. B., Englisii, {,. A., A cemprehensioe dietionaţy of psyehological aud f*y<Iwanalitha! terms, London, I.ongmans, 1958, p. 1 — 2.
6 Drever, J. A., A dietionaiy o\r psychology, Penguin Books, 19C8, p. 19, 34.
— c. 842

logic generală a prof. F|. Ştefănescu-Goangă, noţiunea de aptitudine apărea ca fiind „dispoziţia nativă" şi în sensul acesta termenul de potenţialitate este inerent înţelegerii ei. „Capacitatea este aptitudinea plus cîştigul ei în calitate şi cantitate, venit prin exerciţiu" 7. Actualmente însă, în psihologia românească, în manuale, cursuri, lucrări etc. aptitudinile sînt definite ca însuşiri psihice şi fizice care constituie o condiţie a realizării cu succes a anumitor activităţi8. în Dieţionar de psihologie, P. Pdpeseu - Neveanu defineşte aptitudinea ca fiind .,însuşire sau sistem de însuşiri ale subiectului, mij-locind reuşita într-o activitate; posibilitate de a acţiona şi obţine performanţe ; factor al persoanei ce facilitează cunoaşterea, practica, elaborările tehnice şi artistice, comunicarea"u.

în al doilea rînd, în ceea ce priveşte raportul aplitudine-procese psih ive. în unele lucrări este susţinută ideea că aptitudinile ar fi cu totul distincte de procoele psihice, aducîudu-se ca argument faptul că în timp ce o aptitudine nu apare la fiecare om, procesele ir- fiice apar la orice om normal10. Deci aptitudinile sînt doar anu-mil particularităţi ale persoanei, cum ar fi, de exemplu, capaci-ta > de a realiza opere literare saii tehnice. Or, aptitudinile se realizează iiin procese psihice, „funcţionalitatea acestora consti-tui id cta mai gepeială explicaţie psihologică a lor"11. Unele aptitudini se realizează prin procese psihice mai numeroase şi mai variate, altele, din contră, printr-un număr redus de procese. Analiza fiecărei aptitudini evidenţiază faptul că ,.funcţiile psihice sînt

organizate îi!fi un anumit fel, rcalizîndu-se plastic şi în raport cu un anumit tip de împrejurări, în forma unor operaţii specifice"12.

înţelegînd prin aptitudine efectul, rezultatul, performanţa ce Se .ealizează printr-un proces psihic sau printr-o configuraţie de pioi-ese ptihice 1S, se poate afirma că nu există individ uman normal caii să nu posede într-un anumit grad tot felul de aptitudini11.

7 Apud Bejirf, M., Op.cil-, p. 86.

s Vesi Bejat, M., Op. cit., p. 21, şi Roşea, A., Op. cit., p. 431.

9 Popescu-Nevoanu, P-, Dicţionar de psilioloyie, i'Jdit. Albatros, Buaurcşti, 1U7-.

10 Apud Roşea, A., Ziirgo, B., Aptitudinile, Fdit. ştiinţifică, Bucureşti, 1972, p. 11.

11 Popcscu-Ncveanu, P., Personalitatea fi nwouşlaea i, Kdit militară, Bucureşti, 1&C9, p. 64.

12 Ibidem.

13 Poşca, A., Zorgo, B., Op. eiV., p. 13.

14 IJtklcm, p. 12.

1.2. l'rohlenw teoretice si metodologice ale abordării aptitudinilor

Deşi preocupăii pentru explicativa aptitudinilor şi talem. ioi-au existat încă din antichitate, aptitudinea, cu noţiune ştţinţ/fică a> devenii obieet de studiu abia odată cu dezvoltarea psihologiei experimentale şi a psihologiei diferenţiale.

Date fiind implicaţiile puternice de oiuin politic şi Facial privitoare la problematica i.ptitudinilor hi talentelor, cerceiln>rii psihologi, caic su înceicat să elucideze diferite aspecte ale acesteia^ au fost do-cori influenţaţi de poziţia lor socială, făcînd din apti-tndine un argument al superiorităţii indivizilor ce făceau parte din clasele avute. De aceea în fet oria preocupărilor cercetătorilor în doţue-iiiul aptitudinilor, relaţia ereditate-mediu se impune ca o axă principală asupra; căieia s-au canalizat strădaniile pentru a demon- ;i ponderea uneia din cele două reiate? în formarea aptitudinilor. E; :~ dent eă în momentul în care se exagera rolul factorului eredr ,r sau al mediului, ignoiînd astfel rolul, influenţa celuilalt factor, aluneca pe o poziţie greşită, metafizică, unilaterală, extremi-- a,. dînd naştere la tot Mul de idei confuze, de multe ori cu caracter n acţionar.

Analizînd istoria acestor pieocupăii, vom desprinde, în mare, după cum arată Bunnardel şi apoi Werner Iff, trei mari etape, deşi criteriul cronologic nu poate fi riguros respectatls.

Prima etapă (de la sfîrşitul sec. XIX pînă în jurul anilor 1920)* în această etapă, ui care nu exista încă o teorie a eredităţii, psihologia experimentală era abia la început, atenţia cercetătorilor s-a orientat spre problemele genezei şi naturii aptitudinilor, eoii-turîndu-se astieî o serie de controverse între susţinătorii teoriei caracterului înnăscut al aptitudinilor şi cei ai teoriei aptitudinilor ca funcţii dobîndite. Principalul punct de sprijin al teoriei caracterului înnăscut al aptitudinilor îl constituie lucrarea iui F. (îal-ton Caracterul ereditar al talentului, legile şi urmările luiw. Metoda lui a constat în studiul genealogiilor unor oameni cele bri (judecători, oameni de stat, conducători de oşti, literaţi^ poeţi, muzicieni ete.j, stabilind numărul personalităţilor de seamă existente printre iudele acestora. Intenţia lui Galton a fost

** \pucl SdLopu. t* . Tniroducert in psihodiagnostic, 1 .U.B., 1970, p. !54- 155. 1(1 Vezi Kovalev, A. (i, Mcasişcev, V. N., Particularităţile psihice ale omului, voi. II, Aptitudinile- Edit. didactică şi pedagogică, Bucuroşii, 1963, p. 30.

«de a demonstra caracterul ereditar al talentului, ignori ud totalmente dependenţa acestuia de contextul social în care omul îşi desfăşoară activitatea. Acest mod de abordare a problemei aptitudinilor, a talentului, precum si concluziile formulate au influenţat o serie de lucrări apărute mai tîrziu (Cattel, Terman, W. Mc Dougal, C M. Cox). Autorii au întreprins o seamă de cercetări statistice pentru a stabili prezenta înzestrării, avînd drept criteriu elementul ■celebrităţii şi al unei poziţii deosebite. Xeţinînd seama de condiţiile sociale care acţionează asupra dezvoltării omului şi rezumîndu-se doar la o explicaţie pur biogenetică a talentului, aceşti autori au ajuns la concluzii cu totul eronate şi nepsihologice. Astfel, J. Cattei "utiliza o metodă statistică, lexicală prin care încerca să determine gradul de înzestrare a unei pei>oane după biografia şi caracterizarea activităţii sale din dicţionarele enciclopedice.

A doua etapă (aproximativ între anii 1920—3 930)- Î& această, perioadă creşte numărul lucrărilor în care se susţine rolul mediului, <al educaţiei în determinarea aptitudinilor. Ca metodă principală pentru demonstrarea influenţei mediului social asupra nivelului de manifestare a aptitudinilor a fost „metoda gemenilor". Astfel, amintim pe : Thorndike, Xewman, Freernan, Holzinger, Gessel, Kuhlman şi, mai tîrziu, pe 2mzzo, Kovalev, Ilusen, Schields, Yandemberg ş.a.

Cercetările efectuate, folosind această metodă, au evidenţiat nu atît asemănările ce există între gemeni (bivitelini şiunivitelini), <cît mai ales deosebirile dintre aceştia, care sînt datorate influenţelor mediului social, a condiţiilor

de viaţă, a influenţelor educative. De exemplu, ISFewman, Freeman, Holzinger17, studiind cazul a 19 gemeni, au demonstrat că între aceştia — deşi au fost crescuţi în aceeaşi familie, beneficiind de acelaşi regim educaţional —există multe deosebiri atît pe plan fiziologic, cit şi în ceea ce priveşte dezvoltarea lor intelectuală, conturarea unor tiăsături de personalitate. Deosebiri între gemeni au fost evidenţiate şi de A. Oessel şi TI. Tliom-son, B. Cattel şi V. Molteno (1940), M. Sehiller (1936), II. I. Miiller (1925).

S-au făcut unele experimente18 prin care gemenii au fost supuşi unor influenţe externe variate (cum ar fi, de exemplu, la o serie de exerciţii). S-a constatat, astfel, o mare diferenţiere în dezvoltarea funcţiilor şi însuşirilor lor psihice. Uniipsiho-

17 Newman, Freeman, Holzinger, Twins, A slucly of Herediiij and Lrwi-ronment, NewYork, 1937.

18 Gessel, A. Thomson, II., I eaining and Growth in Ideniical Infant twins, in Genetic Pspcli. Mcnograph., voi. /, 19:59, apud Kovalev, A. G,, Measişcev, V. N . Op. cit., p. 37.

logi şi-au pus problema chiar a stabilirii ponderii pe care o deţin influenţele ereditare şi cele de mediu în dezvoltarea personalităţii individului uman. Psihologul francez R. Kazzo19 găseşte că ar ■exista un raport de i la 1 în favoarea influenţelor de mediu asupra dezvoltării inteligenţei, mai ales în cazul indivizilor ce aparţin unor medii Socioculturale foarte diferite. într-o lucrare deosebit de interesantă20, Gh. Oaneea-TJrsu face o amplă prezentare a preocupărilor pe linia utilizării metodei gemelare.

A treia etapă, structuralistă, definită prin iniţierea a numeroase cercetări s'b-titisfcieî, făoîndu-şi loc puternic ideea măsurării proceselor psihice, a evaluării cantitative a factorilor ce caracterizează aptitudinile. Cele mai multe cercetări au avut ea obiect aptitudinile intelectuale (inteligenţa) care erau privite de autori în accepţiuni diferite, fie într-un sens mai restrîns (ca aptitudini pentru ■combinaţii, de exemplu), fie într-un sens mai general (ca aptitudine de adaptare pe calea rezolvării problemelor noi, de exemplu).

1.2.1. Modele «le aptitudinilor elaborate în psihologie

Publicînd articolul Testele intelectuale şi -măsurarea în revista „Minei" (1890), J. Cattel introduce în psihologie termenul de „test" şi, împreună cu acesta, o nouă metoda de abordare a aptitudinilor, ce a ^tîrnit în continuare un viu interes din partea diverşilor cercetători, eăpătmd astfel o mare răspîndire, dar şi serioase critici din partea altora.

Odată ca apariţia lucrărilor lui A. Biuet21, în psihologie se impune un sistem nou de teste diferenţiate în funcţie de vîrstă, cu ajutorul cărora se poate evalua dezvoltarea intelectuală a copilului. Este elaborată astfel „scara metrici a inteligenţei", care va apare apoi în mai multe variante.

în această perioadă se conturează distinct două mari direcţii în privinţa cercetării structurii aptitudinilor, şi anume, una ce continuă linia lui Binet, deci construirea a noi serii de probe, teste (Terman, Yerkes, Wech^ler ş.a.) şi a doua, pe linia lui Galton, Pear-

19 Zazzo, 1!.. Les jumeaux, le couple el la personnc, Tome IT, Paris, P.U.F., 1960, p. 302.

\ * 20 Oancea-Ursu, Gh , Freditalea şi mediul in formarea personalităţii, Edit. Facla, Timişoara, 1985.

31 Binet, A., L'e'ludr experimentale de l'inlelligence, Paris, 1903; Binet, A , Simon, Tli., Methodes noiwelles pour le diagnostic du niveau inlelleclucl des anorntaaie, în „L'annfe £>s.ychologique", voi. XI, 1905.

son şi, mai ales, Speaiman şi Thuis-Iono, iniţiatorii unei noi met< de analiza a aptitudinilor, analiza fadoriala, care se bazeaz.. \m calculul corelaţiilor dintre } ei foi mantele obţinute la un număr de probe sau teste diferite.

Primul reprezentant al metodei analizei factoiiale este C. >. as mar.. în lucrarea The AbiUtics ofjlie man (1927), e! aduce o s< - ws;i critică tsornlot existi silo dcipie inteligenţă pe caie le clasific îu trei categorii 22 : a) teorii „monarhi ce", care admiteau că ai diiiile nuntuk >hA dominate de inteligenţă, iar inteligenţa o < dersui ca p funcţie unicii, ca un „comportament" invizibil, i - l-j;il)ii primi-o singura vrJoaie ; b) teraii „oligarjbiee.',', care ama e/ă această „yuţvie MiveiaiuV (inteligenţa) se împarte în mai 1 ie ,.pliuri'1' distincte (aptitudini); c) teorii „anarhici'", pare su^ţiu aii că există multiple aptitudini elementare, separate şi iiidependi

Ifoimulînd teoria Li fadoriala a aptitudinilor, Spcaiman d ;-tinge factorul comun în fi*.care teist (factoiul g) >i Eactorj. spt ici (s). Punctul de vedere ai lui Speaimau va fi apoi coi tinuat in >r. 1 de către reprezentanţii „ţcolii ierarhice" din Anglia (C.Burt, Ph. \ -\ on, El Ivouv.sy ş.a.). A^ti'el, S. C. Eurt2:! intioduce factori de g i ,,. po care-i interpune între factoiul general (g) şi cei specifici (->. FA stabileşte o niveluri în cadrul sistemului ierarhic al aptitudiniloi :

— nivelul A: procese s« n/orialo simple;

— nivelul H: procese peieepihc şi motiido;

— ii i % ti ui V : pioeeşe a^ociathe (niemoiia, asociaţiile productive^. imaginaţia neproductivă, aptitwdiaiilo wjbaioj mi-niotie», apusudiniie pmefeice c:ne conţin feciorul spaţial şi cel mecanic);

— ni\elul I): proâeSe Klrsţioimle superioare procesul de gîii;ire irsipreună eu relevarea implicita sau explicită ai relaţiilor şi cu proceselo sau judecăţile estetice; ;

— nivelul B : procese generale (funcţii receptive şi executive-,! rapiditatea funcţiilor mentale, atenţia).

Un alt model al structurii ierarhice a aptitudinilor este cel elaboiat do Ph. Veiaon M. După cum se observă din figura 1.1^ subordonat factorului g sînt doi factori majori de grup, faderv! wr-bal-educaţiowal (v: cd) şi faclorid sfolial-nicccnie (A1: m). 8abonio-naţi fiecărui factor major apar faetvrii minori <h grup (verbal, name-ric, fluenţa etc. la v: ed şi spaţial, mecanic, manual la k: ni), ci,

J B.iiinardcl, !'.. I.'a'ăaj,tlatian de l'tioihme i sbn im ti; Pu is, P.l I', 1943, p. r_'.' i; (!.

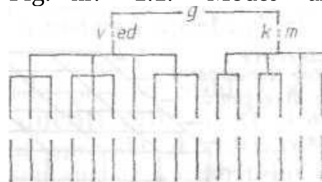
-'■ Ap«d Iuim;-. \.. Z5rg5, B., Qp. «//., p. 33 39.

-"> \ wi ou, Ph, !•:., La slmctun (ies aptitades huma/nes, Paris, P.'r.R, 193$,p. 3B.

în sfîrşit. subordonaţi factorilor minori de grup apar factorii specifici.

L.L. Thurstone lărgeşte registrul de „integrare" admiţînd •exis >nţa, alături de factorul general, a unor factori eu sferă mai restrînsă de acţiune — factori gemigeBorali, sau factori de grup,

Fig. nr. 1.1. ModoJ al structurii ierarhice a ap-titudinilor, elaborat de Pli. Vernon.



> grup ■

■•—fa tori minori i ie grup

i -factori specifici

şi faetori specifici (analiza multifactorială). Inaligînd rezultai ele obţinute la 60 de teste, în 1930, el a identificat următorii factori primari de care ar depinde performantele obţinute : comprehensiune verbală (F); fluenţă verbală (W); memorie (Jf); apreciere spaţială ($); rapiditate pereeptuală (P); aptitudine numerică (JV); raţionamentul deductiv (D) ; raţionamentul inductiv (/). Ulterior, au fosfc identificaţi şi alţi factori.

Alt model care încearcă să demonstreze structura intelectului este cel elaborat de P.T. Guilford. Pe baza unor cercetări personale şi a unor consideraţii teoretice, ei stabileşte existenţa a 120 de factori dintre care doar 82 au fost identificaţi. Folosind trei dimensiuni clasificatorii (a) operaţii — evaluare, gîndire convergentă, gîndire divergentă, memoria, cunoaşterea; b) conţinutul activităţii intelectuale — figurai, simbolic, semantic, comportameîitel; e) produsele activităţii intelectuale — unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări, implicaţii), Guilford construieşte un sistem tridimensional al intelectului reprezentat prmtf-un model grafic în volum (vezi fig. 1.2).

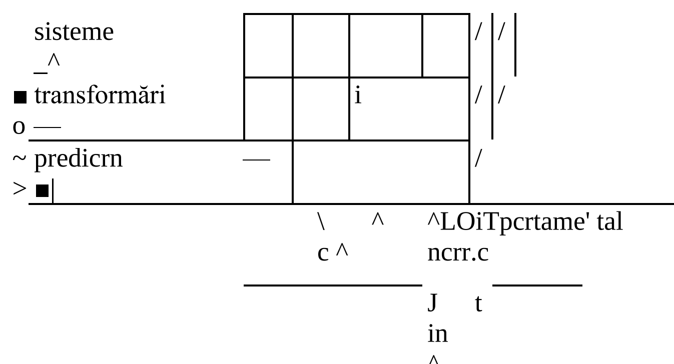
.Fiecare căsuţă a modelului (cubic) desemnează o fomi3 de «apa<utate mintală descrisă în termenii operaţiei, conţinutului şi produsului (exemplu, memorarea de clase cu conţinut figurai). De aM-menea, pentru fiecare cubuleţ, există o singură posibilitate de ■coTnbinâ're a tipurilor operaţiei, conţinutului şi produsului.

R. Meili85, obiectînd metodei analizei factoriale faptul că, deşi aceasta singură poate să verifice generalitatea unui factor, dar nu-i poate dovedi existenţa, găseşte 4 factori generali ce corespund unor calităţi ale inteligenţei : complexitatea (capacitatea de a construi

Me>li, lî., Maiuwl du diagnostic psycholcgiqnei Paris, P.U.F., 1964.

structuri complexe, piin despricderea relaţiilor multiple dintre numeroase părţi componente ale configuraţiilor); plasticitatea (posibilitatea reconsiderării sau descompunerii unei structuri Eormate îo vederea construirii unei noi structuri) ; globali zarea (facilitatea construirii într-un tot unitar a elementelor izolate)5 fluiditatea (capacitatea de a depăşi cu uşurinţă influenta unei fixităţi funcţionale).

o apreciere .ce — / / / /
gfndire convergentă 7
gindire diverge"-': y / , / / A'
— / / / , A A
memorie — / y / / 4 r
y^
cunoaţ'ere —S / /
y
elemente fi /, s\ X
i _ da se
: —
:
relaţii i / / AS
—|



Fişţ. ni'. 1.2. Modelul tridimensional al iiiteleeluluf, elaborat de P. I. Guilford.

Valoarea metodei analizei fadoriah a aptitudinilor a fost de multe ori pusă la îndoială. A silei, Ph. Yernoh a^eitizează că ,,nu> trebuie să se comită eioaiea de a identifica toată psihologia aptitudinilor cu analiza factorială" L!i. Principala limită a acestei meiode,. după Yemon", este aceea eă neglijează difeiei.tele individuale ale structurii proceselor prin iiitciiuediul cărora se obţin anumite rezultate la teste. După P.Oleroji, această metodă nu dă posibilitatea. unui studiu în profunzime a gîi.diiii, ci f ei ii iile doar analiza rezultatelor 28, iar M. Reuchlin lecoinandă eomiletaiea analizei factdrialo metrice cu una ordinală, deoaiece analiza factorială nu oferă suficiente informaţii şi asupra comportării funcţiilorCi).

La noi în ţară, Y.Pareleu a atias atenţia aţupra faptului căr utilizînd analiza factorială, se poate ajunge la o denaturare a psihî-

-6 Yeriion, Pi,., Op. cit., p. 10.

27 Vcrjion, Pii., Aitalysis of cognitive abilily, Brit. Med. Buletin, 1971, nr. 3.

2S Oleron, P.. Les composantes de l'intclligence (fapri* Us recherches faHoriclles,. Paris. P.U.F., 1057, p. 17.

28 Reuchlin, \i., L'inielliger.et : eoneeption gu.itiquc operatoin ct conceptiaa fac-toridte, în „lU\ue Suisise de Psych.", 19C4, voi. '2'.i, nr. 2. p. 126—128.

•cuini sau o Simplificare a aossfcuia, deoir<303 o^fca igaorată o anumită dinamică iniernă, specificl a aptitu linilor, a?l ct aa pufcem susţine reducerea aptitudinilor, solicitate de o anumită activitate, la o însumare sau combinare de factori constanţi30.

Totuşi, deşi valoarea acestei metole rin po ite fi absolutizată, trebuie să remarcăm contribuţia ci la studiul aptitudinilor. Această metoda a creat un fond, pe baza căruia problem i aptitudinilor poate fi studiată mai departe, în vederea aprofundării assşţor particularităţi ale persoanei n.

Pe lingă preocupările prh ind studiul aptitudinilor generale {înzestrare intelectuală), diferiţi cercetători şi-au îndreptat atenţia şi asupra unor aptitudini speciale (înzestrare specială), care sînt solicitate de desfăşurarea cu succes a diferitelor forme de activitate : tehnică (A. Heilandt, W. Moede, O. Decroly, J.W. Cox, M. Petcanu, îv. Eotli); muzică (C. Ssashore, Bevesz, J. Kries) ; matematică ^Katz, Hadamar, A. Buhe, Poineare, W. Haeeker şi Th. Ziehen, îi. 11. Kremp); pictură (Arr^afc, Ljwenfeld, Kirienko); literatură jpffoore); pedagogie (F.X. Gonobolin, X. V. Kuzmina).

1.3. Problematica aptitudinilor văzută din perspectiva psihologiei ştiinţifice moderne

1.3.1. Xahira şi specificul aptitudinilor

Abordarea unui fenomen de pe o poziţie descriptivistă, exterioară duce în mol inevitabil la o scrie de opinii contradictorii, uneoii speculative şi eronate. Xurmi în măsura în care cercetătorii .se apropie de structura intimă a acestuia, de procesualitatea constituirii lui, de dinamici şi spjcificul lui, atunci cînd fenomenul se află în plină desfăşurare, intervenind din afară pentru a verifica, relua, cu „încetinitorul" fiecare secvenţă a sa, ei pot să afirme că au reuşit să-1 cunoască, deşi nici atunci în totalitate.

în ceea ce j>riveşte problomi aptitudinilor, actualmente există ■o serie de păreri comune, cum ar fi, de exemplu, cea referitoare la principiul dezvoltării lor. Aptitudinile sînt dependente âtît de însuşirile naturale, înnăscute ale indivizilor, cîb şi de condiţiile de msdiu, soeial-istorica în cwo acaşbia trăiesc şi-şi desfăşoară astivitatea.

30 Pjvelco, V., Problema măsurării in psihologic, Terek, Iaşi, 1943.

31 Roşea. A-, Zorgo, B., Op. cit., p. 37.

în orice caz, în ultimul timp, număiul celor eare să susţină caracterul totalmente înnăscut al aptitudinilor şi talentelor s-a redus foarte mult 32.

Dacă interacţiunea dintre factoiul înnăscut şi factorul dolu idit în dezvoltarea aptitudinilor este principial acceptată de toii cercetătorii, părerile se împart atunci cînd este abordată ponderea acevîor doi factori în stiuctura aptitudinilor, unii îneci cil d să diferenţieze couipoitamentele native, înnăscute de cele dobîndite în cadrul

aptitudinilor foiinate. Astfel, în privinţa aptitudinilor generale, cum ar fi, de exemplu, inteligenţa, E. B. Cattel diferenţiază inteligenţa fluidă (sesizarea de 31laţii noi, independentă de sistemul de cunoştinţe al individului) şi inteligenţa cristalizată —dependentă fundamental de sistemul de cunoştinţe şi deprinde'ri ale individul»!33. D. B. Bromlej diferenţiază inteligenţa A (eu caracter nespecific)1 de inteligenţa li (cu caracter Ppecifie, modelată după. sarcină)-4. Atît inteligenţa fluidă, cît şi inteligenţa A sînt deteiminate, în special, de ereditate, pe cîrd inteligenţa cristalizată şi inteligenţi B se datorese factorului educativ (se bazează pe cuiiostinţe; pe dej rih-deri formate').

Considerăm că, în general, analizînd stiuctura unei aptitudini formale, este greu să relevăm în ce „?-au transfoimaî", pe da o parte, factorul ereditar, natural şi, pe de altă parte, factoiul de rm>diur separat şi aceasta îittmcît ajAiiuămed. conatiivâeorealilaiesui-generisr ireductibilă la elemente ereditare şi de mediu separate. într-adevăr este acceptată ideca eă la baza aptitudinilor stau o serie de dispoziţii sau predispoziţii — cum mai sînt numite —individuale native. Acestea se referă la particularităţi ale analizatorilor, ale activităţii nervoase superioare. Dispoziţiile însă, datorită caracterului lor polivalent, nu predestina indivizii umani spre anumite forme de activitate, profesii. Chiar dacă exist;'1 ui ele aptitudini (de exemplu, artistice), unde premisele ereditare sîj ' în mai mare măsura necesare decît în cazul altor aptitudini (de exemplu, ştiinţifice, tehnice), creditarea dispune de un potenţial mult inferfor celui pe caie-1 1 fi ră viaţa socială şi educaţia as.

îneereînd să evidenţiem, Ia un moment dat, în procesul (4OZ citării individuale, elementele ereditare, înnăscute ne eonfrujităm eu

•2 lioşca, A., Zorgo, B., Op. cil., p. 72.

33 Cnttel, R. B., Tlecrţ] of fluid andcrişfallhed intelligcncc; a crilical experiment* „Joum'âl of educ. p^yeh.", 1963.

4 Broi iîcy, D. B., The pstfehology of lun.cn egeing, Penguin Books, C. Nichollas ai ă Comp., Middlesses, 1966.

H Popesen-Nevear.Uj P., Personalitatea şi cunoaşterea ei, Edil. militari:, Buci. t-;li, 1. 69, i . 89.

liîe

o dificultate în sensul t$, chiar d.ici am av\i posibilitatea să excludem aeţ anca condiţiilor sdCîal-ecbnomfes asupra lor, nu le-am mii găsit in forma 3or „nudă'", aşi cum erau la mjtere, ci metamorfozate în chip specific fiecărui individ în fuucţ ie de experienţa lui de viaţă, de acţiunea influenţelor de media în circ trăieşte şi-şi desfăşoară activitatea 38. Bubinstein afirmă că aptitudinile nu sînt total deter-tainafre nici dinăuntru, nici din afara, iivlividului, ci se formează în pro i -ui interacţiunii lui cu obiectele şi lucrurile, produse ale dezvoltării istorice37. Aşadar, condiţia fandamontală a afirmării plenare a .»' rsonalilăiii individului urniri, dezvoltarea aptitudinilor sale o cu ^ iluie însuşirea da clrra acesta a rezultatelor muncM, activităţii tie, în care aîut codificate îq chip specific aptitudinile, eipacită- preJeatsorilor. Evident, aptitudinile încorporate m obiecte, H'i nu sîaf proiectate direct în om, ci i'oimarea lor presupune .ac .iiiatea individului pentru a le decodifica şi „încorpora" activ. .,•■ ' iul nu e-ita un pro.lus direct al socialului. Socialul îndeamnă meci iu, civilizaţie, cultură şi educaţie, adică o .serie do proo«se, şi produse •exkruo, obiectivate, circ trebuie să fc.o exercilo asupra a ceva anumr şi să fie asimilate de cineva anume pentru a duce din nou la anumite rezultate de esenţă socială. Omul nu este deci numai im rezultat, <ci un teren iniţial, un sumum de condiţii interne, la începui, e drept, ■de factură biologică, iar „drama" devenirii lui ca fiinţă socială rezida Sn prelucrarea, transformarea acestor premise sub acţiunea penetrantă a «laboratoarelor sociale»"38.

în dezvoltarea ontogenetică a individului uman, care e.ste plasat în permanenţa într-un context social, acţionai, elementele -ereditare, native sînt foarte de timpuriu depăşite, negate, dar nu anulate, ci „presupusa" oiatî cu dezvoltarea unor funcţii, procese psihice. Aceste funcţii şi proa^a psihic?, c«\3 sub raport generic se -dezvoltă la toţi indivizii, la nival iniividuil se organizează, se struc-tiţrează într-un mod specific, în funcţie de modul în care individul şi-a însuşit, preluat modelul extern al activităţii.

Desfăşuiînd o anumită forma de activitate, individul îşi dezvoltă propriile sale funcţii şi procese psihice şi, în acelaşi timp, oferă posibilitatea acestora de a „absorbi" organic sistemul de acţiuni şi ope-r&ţ i specifice acestei activităţi. Vorbim deci de aptitudine numai rai 'itînd-o la activitatea intlividului, la structura internă a acesteia,

36 ReiicMitt, M., Le pfotl&me de la coimaiss aice d'n apUludrs, t i voi. L'utilisaiioh d - ptîtudes, Tiaitc de psijcholngie apptlqute, cartea a III-a, PUF., 1))i.

37 Ruhinsteln, S.L., Problema aptitudinilor şl problemele teoretice al psihologiei, „Analele rorn.-sov.", psili-pod., 2/1901.

J8 Crolu, P., Psihologie sociala, Edit. didactică ţi pedagogică, Bucureşti, 197îf p. 9.

la cerinţele, exigenţele ei. Desfăşurarea eu succes a difelitelor forme de activitate presupune un anumit nivel de funcţionalitate al proceselor psihice care sînt organizate, structurate în funcţie de cerinţele, de exigentele acestora.

1.3.2 InU'raeţi impa factorilor interni şi externi, naturali şi sociali în formarea şi dezvoltarea aptitudinilor

F&eînd o analiză amănunţită definiţiei date aptitudinilor în cadrul manualelor de psihologie, am ajuns la

concluzia că aceasta este deficitară, deoarece : a) nu aiată oare este nucleul psihologic al aptitudinii; b) de unde fee alimentează ea; c) cum se construieşte genetic şi experimental, deci cum este organizată pe dinăuntru; d) cum corelează ea cu alte însuşiri psihice; e) ce rol joacă în raport cu activitatea psihică ; f) ce] osibilităţi de control şi influenţare avem asupra ei (la nivel general şi la nivel specific).

înainte de a prezenta punctul nostru de vedere referitor la» definirea aptitudinilor, trebuie să precizăm că în analiza procesului de formare a aptitudinilor umane, este nee< sar să ţinem seama de trei principii s9 : a) aptitudinile i-e dezvoltă în cadrul activităţii^ sub acţiunea factorilor sociali (educaţionali); b) aptitudinile nu se reduc la un cuantum de date fixe, imuabile, ei prezintă un caracter dinamic, perfectibil; c) ritmul înalt al dezvoltării vieţii social-eeono-mice, avînd drept consecinţe modificări, schimbări în planul formelor de activitate, al profesiunilor, solicită din partea indivizilor noi aptitudini, noi capacităţi. Astfel, în momentul în care încercăm să organizăm un proces de foimare a unor aptitudini, trebuie să avem în vedere atît condiţiile externe (foni a de activitate adecvată, specifică avînd ca indicatori principali : obiectul său, condiţii de desfăşurare — fizice şi sociale, stiuetuia £& internă : acţiuni, operaţii),, cit şi condiţiile interne : ansamblul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi existente, precum şi totalitatea tieluinţelor, intereselor, a calităţilor orientate spre domeniul de activitate respectiv. îneît, dacă. ne referim la specificul activităţii matematice, individul uman. care vine în contact cu aceasta la un anumit moment al dezvoltării sale, poate fi posesorul unui cuantum de cunoştinţe matematice al unor priceperi şi deprinderi (privind calculul matematic elementar^ de exemplu), ca rezultat al expeiienţei sale de viaţă de pînă atunci,.

39 Bojat, M., Marcus, S., Ncacşu, Gh., Foimaiea şi dczvollaca aftitudinUpr şi talentelor, în Psihologia şi viaţa, Edit. ştiinţifică, Bucureşti, 1969.

a unor anumite atitudini, interese generale, nediferenţiate, neorientate poate ferm pentru acest gen de activitate. în funcţie de mofluî <lc organizare a acestei noi forme de activitate, însuşind componentele specifice ale acesteia (concepte, operat"» foimulc etc.) la nivel individual vom avea de-a face cu un proces de restructurare a elementelor existente, de organizare, modelare eoiespunzătoare modelului extern: al activităţii. Componentele activităţii externe, interiorizate, vor deveni instrumente ale intelectului, cu consecinţe veritabil formativei în planul dezvoltării psihice.

Procesele psihice implicate în desfăşurarea activităţii matematice îşi vor trage „seva" din conţinuturile externe ale acestui gen de-activitate. Vom diferenţia şi acum cunoştinţe matematice, priceperi şi deprinderi, dar elaborate, construite în „laboratorul" activităţii matematice cu variatele sale forme, acţiuni externe desfăşurate. Acţiunile externe cu obiecivl activităţii matematice vor deveni acţiuni interne, mentale, structurate în mod specific, adevărate produse de ordin psihic. Formele concrete de activitate se transformă în moduri generalizate de acţiune, cu posibilităţi, multiple de transfer de la un material la altul. Se constituie astfel adevărate capacităţi, aptitudini cu un caracter mai mult sau mai puţin creator, în funcţie de modul de generalizare a formelor de activitate interiorizate.

Desfăşurarea în continuare a activităţii matematice este condiţionată de aceste aptitudini, capacităţi formate, care reglează punerea în funcţiune a cunoştinţelor însuşite, a priceperilor şi deprinderilor formate, .,plămădite" în cadrul activităţii matematice şi între care se stabileşte o strînsă interdependenţa, formînd un tot unitar. în faţa a noi sarcini de ordin matematic, participa toate-aceste componente, rezultatele activităţii putînd fi evaluate după, următorii indicatori : rapiditate, volum, precizie, originalitate, eficienţă (vezi figura 1.3).

Aptitudinile rezultate în urma desfăşurării activităţii matematice, înţelese ca nivel de funcţionalitate al proceselor şi funcţiilor psihice implicate, ea însuşiri sintetice de ordin calitativ, se pot detaşa, oarecum de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, care capătă o fizionomie specifica, particulară, „prinse" mai mult de conţinuturile activităţii matematice. Anumite capacităţi construite, călite în „focul"" activităţii matematice — capacitatea tranzitivităţii, capacitatea de-a desprinde constantul de variabil, capacitatea de a realiza grupări,, scrieri etc.i0 — datorită unui grad înalt de generalizare şi transfer,,

40 Piaget, J., Structurale matematice >i structurile operatorii ale inteligenţei, în> Jnvăţămînlul matematic în lumea contemporana, Kdit. didactică şi pedagogică, Bucuiisti,-1971.

ilevm elemente componente ale unei aptitudini geh<ralc (inteligenţa) «are va fi implicata si va pennit<> desfăşurarea nu numai a activităţii matematice, ci şi a aii or forme de activitate ^tehnice, organizatorice, ştiinţifice etc). Pe lungă aceste elemente d<> ordin psihic în

Activitatea
ob activităţii
cond activităţii (fizice, sociale)
^ctua activitu-ţi,'achuni, operaţii)

cunoştinţe, priceperi, deprinderi
sensibilitate
motricitate
procese intelectuale

trebuinţe,interese, atitudini, voinţă
C~rrportamen~
actijnal_____
. rapiditate - voiurr -precizie
-jf'cienra
\,
iptitudtni
I*'ig. nr. 1.3. Raportul dintre activităţi', persoană şi comportament acţiona!.
-constituirea aptitudinii generale (în cazul nostru inteligenţa; vom xegtiKi şi alte clemente, funcţii psihice lezultate, selectate ni urma desfăşurării de către individ şi a altor forme de activitate.
Bevenind la activitatea matematică, pe măsură cq individul uman realizează un contact activ ca acest domeniu de activitate, se produce o anumită metamorfozare şi în planul mol iraţional- afectiv, constituindu-se un sistem de atitudini, de interese stabile, orientate spre acest gen de activitate. Apare astfel trebuinţa pentru activitatea matematică, eforturile, resursele energetice fiind canalizate, mobilizate (calităţi volitive) spre desfăşurarea şi continuaiea acestei foi mc de activitate.
Noi am luab ca exejnplu activitatea matematică, dar la fel *e pune problema şi în ceea ce priveşte alte forme de activitate : tehnică, pedagogică, organizatorică etc. Activitatea desfăşurată -de individ este generatoare de aptitudini, capacităţi individuale, acestea pulînd fi modelate, proiectate plecînd de la organizarea modalităţilor de însuşire de către individ a activităţii, a componentelor şi tehnicii ei.
Pornind do la aceste aspecte, considerăm că în abordarea aptitudinii trebuie avute în vedere minatoarele coordonate de definiţie : 1. procese şi funcţii psihice (nucleul său psihologic) ; 2. nivelul de funcţionalitate al proceselor şi funcţiilor psihice ; 3. modul de organizare a proceselor şi funcţiilor psihice în elemente (sau factori)

ale aptitudinii corespunzător structurii activităţii externe a subiectului ; 4. geneza elementelor componente ale aj>titudinii (prdvoni-enţa lor din acţiuni şi operaţii interiorizate); o. modul de organizare-şi funcţionalitate a elementelor componente în cadrul aptitudinii ca formaţiune psihologică coHlpleftă ; 6. dinamica specifică elementelor componente ale aptitudinii (procese de compensare, transfer, generalizări etc.); 7. comportament eficient.
Aşadar, după opinia noastră, aptitudinea este o formaţiune psihologică complexă la nivelul personalităţii care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate al proceselor şi funcţiilor psihice — modelate sub forma unui sistem de acţiuni şi operaţii inleriorh<tteT constituit genetic conform modelului extern ăl unui anumit gen de activitate — şi pe o dinamică specifică a elementelor sale componente^ ca urmare a interacţiunii continue cu sistemul de solicitări al activităţii, facilitează un comportament eficient al individului în cadrul acestei activităţi.
Revenind Ia raportul dintie motive, interese şi aptitudini, se-conturează problema dacă, pe de o parte, existenţa unei motivaţii peniru o anumită formă de activitate determină formarea aptitudinilor şi, pe de altă parte, dacă existenţa unor aptitudini determină conturarea şi stabilitatea unor interese pentru, această activitate..
Astfel, se ai'irmă că există situaţii în care unii indivizi posedă
animate aptitudini, dar nu manifesta interes pentru un anumit domeniu de activitate şi, invers, că există indivizi care manifestă interes, dar nu posedă aptitudinile necesare. Situaţii adevărate,, desigur, dar rezumindu-ne la această constatare nu rezolvăm mare lucru. Credem că este necesar să pătrundem în profunzimea fenome-nului, apropiindu-ne de „cheia" explicativă principală : metodele, modalităţile concrete folosite în formarea şi dezvoltarea aptitudinilor. Să ne referim întîi la cei caic manifestă interes pentru o anumită activitate, o anumită profesiune fără s-6 fi exercitat cîtuşi de pui in.. La aceştia, pe baza cunoştinţelor generale despre profesiune (obiectul ei, condiţiile de desfăşurare, poziţia socială a celui care o exercită, alte avantaje etc) sau a recomandărilor altora (în special familia) apare dorinţa, impulsul, preferinţa peniru a-şi însuşi această profesiune. Este vorba deci de o cunoaştere marginală, superficială, işr motivaţia are un caracter pregnant exterior. în momentul în care individul este implicat în această activitate, un rol deosebit revine-metodei folosite pentru desfăşmarea activităţii, pentru însuşirea profesiunii, factor de care va depinde atît dezvoltarea unor capacităţi şi funcţii psihice, a aptitudinilor solicitate de această profesiune, cît şi construirea unei puternice motivaţii intrinseci, consubstanţiale

componentelor structurale ale aptitudinilor. Deci aptitudinile veritabile sînt strîns legate de o motivaţie puternică, specifică, ,,clădită" odată cu ele şi care va susţine, va determina individul uman să desfăşoare acest gen de activitate. Evident, nu se poate face abstracţie nici de motivaţia aceasta exterioară care poate acţiona şi influenţa în continuare, dar dintr-un plan secundar.
îneereînd o clasificare a aptitudinilor, noi considerăm mai importante 2 criterii de clasificare, si anume : a) structura şi gradul «le complexitate al aptitudinilor; b) specificul activităţii solicitante. ■Conform primului criteriu, avem două categorii de aptitudini : simple şi complexe. Aptitudini simple se referă la o serie de însuşiri

dezvoltate peste medie, care permit desfăşurarea cu un randament sporit a unor activităţi (de exemplu : sensibilitate kinestezică, acuitate vizuală, distribuţia atenţiei, foiţa imaginaţiei, discriminarea ■culorilor etc).
Aptitudinile complexe rezultă din îmbinarea şi organizarea specifica a unor aptitudini simple, dar nici pe departe nu trebuie considerate aptitudinile complexe ca rezultînd din însumarea unor aptitudini simple, deoarece, pe măsură ce individul uman desfăşoară un anumit tip de activitate (tehnică, matematică, pedagogică «te), se realizează un proces de perfecţionare a aptitudinilor simple însă, lucrul cel mai important, acestea sînt integrate în formaţiuni psihologice mai complexe, eu o organizare specifică, în care regăsim preluate, interiorizate şi generalizate moduri de acţiune şi operaţii specifice acelui tip de activitate. De aceea, eînd analizăm o aptitudine complexă (cum ar fi, de exemplu, cea pedagogică) nu putem să-i determinăm nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate prin determinarea nivelului de dezvoltare şi funcţionalitate a unor aptitudini simple care pot constitui părţi componente ale sale (exemplu : forţa imaginaţiei, memoria, distribuţia atenţiei etc).
Corespunzător celui de-al doilea criteriu, aptitudinile se împart în : speciale şi generale. Aptitudinile speciale sînt necesare pentru desfăşurarea unei anumite forme de activitate cu o arhitectonică funcţional-operaţională specifică. Astfel, putem vorbi de aptitudini tehnice, matematice, literare, pedagogice, organizatorice, sportive •etc. Aceste aptitudini preziată o „istorie" stiîus, intim legată de „istoria" implicării concrete a individului într-o formă de activitate şi a „preluării" modelului structural-operaţional al acesteia. Aptitudinile generale participă şi ajută la desfăşurarea cu succes a mai multor forme de activitate (exemplu : inteligenţă, spiritul de observaţie etc). Privite din perspectivă genetică aceste aptitudini se perfecţionează şi ele pe baza funcţionării şi perfecţionării aptitudinilor speciale.

Avînd în vedere cele două criterii ale taxonomiei aptitudinilor pe care am conturat-o, considerăm că aptitudinea pedagogică, (ie care ne ocupăm în med special, este o aptitudine complexă (con-i'min primului criteriu)— punct de vedere susţinut şi de alţi autori41 — Şi specială (confoim celui de-al doilea criteriu).

1.3.3. învăţarea — condiţie de bază informarea aptitudinilor

Cunoaşterea exhaustivă a structurii şi funcţionalităţii tuturor componentelor personalităţii individului uman, precum şi a im ev influenţelor şi intercondiţionărilor specifice acestora reprezintă pentru cercetarea ştiinţifică unul dintre cele mai dificile şi mai nobile obiective.
în ultimul timp, s-au realizat mari progrese în ceea ce priveşte cunoaşterea personalităţii datorită abordării sale globale, interac-ţionist-sistemice, din perspectiva inter şi multidiseiplinară. Abandonarea perspectivelor unilaterale, statice, metafizice de analiză, şi promovarea cu consecvenţă a unei metodologii de cercetare de pe poziţii dinamice, dialectice au permis evidenţierea procesului de organizare şi funcţionare, de dezvoltare şi modelare a sistemului personalităţii, a modului specific de determinare şi interdeterminare, de reglare şi autoreglare a componentelor sale structurale. Personalitatea ne apare ca un proces continuu de organizare şi reorganizare, de structurare şi restructurare a subsistemelor sale, treceri succesive pe o axă progresiv-aseendentă de la un nivel de organizare la un nivel superior de organizare, avînd ca obiectiv permanent conturarea unor noi modalităţi de adaptare la noile condiţii solicitante.
în orice moment de analiză transversală a acestui proces regăsim o anumită „fizionomie" a modului de organizare şi funcţionare a subsistemelor personalităţii, care reprezintă laturi contrarii ale fenomenului global, unitar (personalitatea) şi a căror confruntare permanentă duce la acumulări ce constituie sursa, izvorul dezvoltării şi devenirii ulterioare. Momentele de stabilitate, de echilibru a subcom-ponentelor personalităţii îi asigură acesteia un anumit nivel de coe-renţă de specificitate, de unicitate, irepetabile, conturîndu-se anumite constante, construoto de personalitate (formule invariante) care pot fi investigate şi evidenţiate.
41 Neculau, A., Personalitatea, în Neculau, A., (coord.) CompOTtam.i>nt şi eiuili-taţie, Edit. ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1987.

La o analiză longitudinală însă, procesul devenirii personalităţii apare ca un proces stadial, ctapizat, cu treceri succesive de la momente de echilibru la momente de dezechilibru, de la momente de organizare la momente de reorganizare. Această mişcare continuă este multicondiţionată, supusă unui determinism extern, sociocultural (primordial) şi a unui determinism intern (autodeterminare), pe măsura conturării instanţelor reglatorii proprii (în special conştiinţa).
La baza procesului de formare şi dezvoltare a tuturor componentelor personalităţii umane stă învăţarea, care este — aşa cam arată M. Beniue — însăşi legea vieţii.42. Fără învăţare nici n-am putea concepe formarea omului, continuitatea experienţei specifice umanităţii. Ea permite transmiterea şi însuşirea de către indivizi a cuceririlor dezvoltării societăţii omeneşti şi, prin aceasta, dezvoltarea psihică a individului, a componentelor şi însuşirilor personalităţii sale.
încă de 3a naştere începe să se desfăşoare complicatul proces de umanizare şi socializare a individului care are la bază însuşirea treptată a unor coinponente ale experienţei social-istoriee : limba, cunoştinţe, mînuirea uneltelor etc. Societatea însă nu poate rămîne indiferentă de acest proces de formare şi dezvoltare a membrilor săi şi, de aceea, elaborează un sistem de cerinţe, o comandă socială adresată în special factorilor educaţionali, creînd, totodată, şi un cadru organizat (şcoala în principal) prevăzut cu principii şi legi do desfăşurare a activităţii de

învăţare, precum şi cu componentele materiale necesare. Astfel, referindu-se la învăţămîntul din ţara noastră, tovarăşul Eicolae Ceauşescu arată : „Avem un sistem de învăţămînt modern, care asigură pregătirea cadrelor şi forţei de muncă peni™ toate domeniile. Acum este necesar &ă facem totul pentru ridicarea nivelului învălămîntului la cerinţele noii revoluţii teîinico-ştiiniiîiee, Ia cerinţele societăţii socialiste multilateral dezvoltate43".

în cadrul şcolii — „factorul principal de educare şi formare a tinerei generaţii, a omului în general"44 —, prin intermediul sistemului de cunoştinţe ştiinţifice cuprinse de diferite obiecte de învă-ţămînt, se pun bazele dezvoltării viitorilor continuatori ai procesului de creare a bunurilor materiale şi spirituale. Aici apare avantajul că se pot anticipa, proiecta, modela viitoarele capacităţi subiective

42 Beniue, T.Î., Psihologia animală, comparată şi cvohitioă, Edil. ştiinţif'cl, Bucureşti, 1970, p. 125.

43 Nîcolae Geauşescu, Cuvuiiare la Congresul ştiinţei şi Invjţămintaliii, Edit. politică, Bucureşti, 1985, p. 7.

44 Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialisfe multilateral dezvoltate şi de înaintare a României spre comunism, Edit. BGlitic?, Bucureşti, 1975, p. 93.

ale elevilor şi aceasta prin intermediul organizării, diiijării şi conducerii conştiente a procesului de învăţare de către cadrele didactice.

Principiul învăţării acţionale (learning bij doing) capătă tot mai mult teren în psihologia modernă şi, totodată, cu largă aplicabilitate în practica şcolară. Cunoştinţele ştiinţifice, specifice diferitelor obiecte de învăţămînt, constituie o codificare a rezultatelor activităţii umane şi, de aceea, pentru a fi însuşite eficient, trebuie să se creeze în şcoală condiţii ca elevii să poată reface, chiar dacă miniatural, „diurnul" străbătut de cunoştinţele ştiinţifice pînă la forma în care se găsesc în momentul respectiv. „Pentru a-ţi însuşi un produs al activităţii omeneşti trebuie să înfăptuieşti o activitate adecvată aceleia care este întruchipată în produsul respectiv"45. Aceasta înseamnă că este absolut necesar să se depăşească un anumit formalism în însuşirea cunoştinţelor, cunoştinţe preluate doar prin eforturi rnnezice, perisabile şi nefuncţionale. Or, caracterul sistematic, bine organizat al procesului de învăţare trebuie să asigure în cel mai înalt arad formarea şi dezvoltarea aptitudinilor la elevi. în acest sens, cadrelor didactice le revine sarcina de a organiza procesul de învăţare, stabilind ca obiective dezvoltarea anumitor capacităţi şi funcţii psihice, plecînd de la sistemul de cunoştinţe al obiectelor de învăţămînt. în cadrul acestor cunoştinţe sînt încorporate, modelate anumite capacităţi, aptitudini omeneşti, care trebuie să fie însuşite, să devină un bun lăuntric al celor ce asimilează aceste cunoştinţe. Luciu posibil numai dacă învăţătorii şi profesorii organizează rigu-ros activitatea elevilor de decodificare a capacităţilor şi aptitudinilor întruchipate într-o formă exterioară (informaţii ştiinţifice). Aşa cum apar cunoştinţele în manuale (definiţii, formule, teoreme, algoritmi ele.) ca date finite, ele „ascund" în spatele lor ceea ce este esenţial pentru dezvoltarea psihică a elevilor : normele şi procedeele activităţii umane46. Acestea, devenind obiect efectiv al învăţării şi fiind însuşite de elev, interiorizate, duc la dezvoltarea capacităţilor şi funcţiilor psihice, achiziţii pregnant formative. De aceea, fiecare cadru didactic trebuie să proiecteze, să prefigureze dezvoltarea componentelor psihice ale elevilor pornind de la cunoştinţe, organizînd, jalonînd activitatea lor cu obiectul de învăţare şi supraveghind asupra „soartei" materialului de învăţare transmis.

Procesul instruciiv-ediicativ constituie cd mai important factor de formare şl dezvoltare a aptitudinilor elevilor. Există, totuşi, în cadiul

4a Leontiev, A. N., Formarea aptitudinilor, în „Analele româno-sovietice", scria pedago-îie-psihologic, 3/1900 .

** Golu, P., Funcţiunea psihologica a metodei de învăţămînt şi problema „măsurării" fenomenelor şcolare, în „Rev. (ie pedagogie", 10 şi 11/1971.

şcolii diferenţe între elevi pe linia randamentului şcolar, există r&mî-neri în urmă la învăţătură. Toate aceste fenomene, deşi sînt determinate de o multitudine de factori, se datore -e în special nivelului de funcţionalitate al aptitudinii pedagogice şi, mai ales, metodelor utilizate'de cadrele didactice în activitatea de învăţare47. Or, numai în măsura în care procesul de învăţare este oiganizat pe bază brăţării operaţional-acţionale a personalităţii celui care învaţă48 poate deveni cu adevărat principalul „laborator" la nivelul societăţii în care se construiesc, se clădesc capacităţile şi aptitudinile umane.

47 Golii, P., Op. cit.

48 Golii, P., învăţare şi de: p. 184.

■e, Edit. ştiinţifică şi enciclopedică, Bucweşti, 1665,

CAPITOLUL 2

Definirea şi caracterizarea aptitudinii pedagogice

2.1. Consideraţii privind necesitatea studiului aptitudinii ■pedagogice

Procesul de învăţământ — cu întieaga sa stiuctură — constituie unul dintre conrpaitimcirtcle deosebit de importante aîe activităţii sociale. Lui îi revine sarcina de a modela materialul uman corespunzător comenzii sociale existente la un moment dat, tradusă într-un ideal educaţional. Dată fiird îel&ţia strînsă de interdependenţă şi interinfluenţare dintie diferitele sectoare ale activităţii sociale, de „landamentul" cantitativ şi calitativ al procesului de învăţămint depinde în mod fundamental desfăşurarea activităţii în celelalte sectoare la cei mai înalţi parametri de eficienţă.

în condiţiile construirii societăţii socialiste multilateial dezvoltate şi înaintării spre comunism, piocesul de învăţămînt ocupă o poziţie de bază în arhitectonica activităţii sociale, tiebuind să răspundă prompt şi eficient uror comandamente majoie. .,Un 10I important îl va avea, în perioada uimătoiilor 15 ani, perfecţionarea învă-lămîntnlui şi pregătirea temeinică a forţei de muncă a tineretului, a cadrelor pentru a răspunde noilor cerinţe ale dezvoltării economico-sociale, exigenţelor ştiinţei şi tehnicii moderne"1.

Dată fiind creşterea valoni sociale şi a gradului de complexitate a activităţii pedagogice în sistemul activităţilor umane, apare tot mai stringentă necesitatea studierii şi elucidăiii amplei pioWematiei a aptitudinii pedagogice, implicate în desfăşuraiea acestei activităţi.

în prezent şcolii îi revin sarcini precise atît în ceea ce priveşte dezvoltarea psiliointeleăuală a elevilor (iniţierea în metodologia investigaţiei ştiinţifice, dezvoltarea gîndiiii logico-abstraete şi structural-sistemice, foimaiea unor strategii lezolutiv-creative,

1 Nicolae Ceauşeseu, Raport Ia cel dc-al XUl-lca Congres al Partidului Comunist tfomăn, Edit. politica, Bucureşti, 1084, p. 36.

formarea unor deprinderi şi capacităţi productive etc), cît şi în ceea ce priveşte formarea şi dezvoltarea unor trăsături noi de personalitate la elevi, cura. ar fi: spirit revoluţionar, participare, angajare, creativitate, sensibilitate, moralitate ete.

Deşi la realizarea acestor obiective concură, mai mulţi factori, iii cadml piocesului de învăţămînt rolul piincipal ii deţine personalitatea didactică, iar în contextul acesteia, aptitudinea pedagogică, în planul interrelaţiei profesor-elevi se „construiesc" viitoarele capacităţi şi însuşiri ale personalităţii elevului, valoarea acestora fiind dependentă eseniialmente de nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate al aptitudinii pedagogice.

Secretarul general al partidului accentua în acesi sens că : „Mă adresez cadrelor didactice din întregul înrăţămînt: aiefi o nobilă misiune—cea mai nobilă misiune posibilă, aceea di- a îornaa oameni, eonşliinja oamenilor, viitori cetăţeni şi constructori ai socialismului, viitorul patriei noastre. Faceţi totul pentru a r&punde acestei înalte misiuni nobile de Muritori ai conştiinţei revoluţionare! Prin aceasta sen iţi comunismul, viitorul de aur al României!"2-

Avîndu-se în vedere sarcinile majore care reviii procesului de învăţ ămînt şi, pe de altă parte, rolul deosebit de important al aptitudinii pedagogice, în faţa cercetării psihopedagogie? apar o serie de obiective esenţiale. încercăm prin această lucrare să ne alăturăm strădaniei de a atinge o serie de asemenea obiective, cum ar fi:

a) descifrarea structurii interne specifice aptitudinii pedagogice:

b) evidenţierea componentelor (factorilor) specifice aptitudinii pedagogice şi a modului cum sînt interrelaţionate ; c) stabilirea unei metodologii specifice de cercetare a componentelor aptitudinii pedagogice ; d) stabilirea locului şi rolului aptitudinii pedagogice în structura personalităţii didactice; e) conturarea unor modele ioriaative în vederea dezvoltării aptitudinii pedagogice.

Desigur că, tună în prezent, în cadrul cercetării psiho pedagogice, atît la noi în ţară, cît şi în străinătate, există o serie de realizări privind descifrarea diferitelor dimensiuni ale realităţii şcolare, eu implicaţii directe, pozitive asupra modernizării şi eficientizării procesului de învăţămînt. încereînd o sistematizare, chiar şi aproximativă, a. acestor realizări, vom contura o imagine mult mai exactă a punctelor de plecare ale cercetărilor noastre experimentale. Astfel, s-au obţinut realizări remarcabile pe următoarele direcţii ale ceice-

2 Nicolac Geauşcscu, Cuvintare la marea adunare populară din municipiul CluJ-Napoca cu prilejul vizitei de lucru. în judeţul Cluj şi al deschiderii anului de Itwălâmint 19S7—19SS, Edit. politică, Bucureşti, 1987.

tării psihopedagogiee a realităţii şcolare : a) modernizarea laturii procesuale a învăţămîntului şi renovarea tehnologiei didactice; b) tipologia comportamentelor specifice grupurilor şcolare ; c) evidenţierea valenţelor edueogene ale climatului psihosocial din cadrul giupului de elevi; d) modalităţi de organizare şi evaluare formativă a activităţii de învăţare ; e) strategii utilizate în evaluarea rezultatelor obţinute de elevi; f) modalităţi de control asupra unor variabile ce intervin în procesul didactic ; g) comunicarea şi cunoaşterea interpersonală în general şi comunicarea şi cunoaşterea interperso-nală profesori-elevi în special; h) perfecţionarea personalului didactic ; i) metodologia studiului comportamentului eficient al profeso-lalui; j) studiul relaţiei profesor-elevi din perspectiva atitudinilor elevilor faţă de influenţele educative : aşteptări, imagini în legătură cu ceea ce înseamnă

profesorul ,,ideal" ; k) influenţa unor componente ale personalităţii profesorului asupra dezvoltării personalităţii elevilor : limbaj, mimică, gestică, mişcări etc.

£.2. Direcţii ăe analiză a aptitudinii pedagogice

Aptitudinea pedagogică constituie unul dintre principalii factori de -aieees în procesul instiiietiv-educativ. Din păcate însă, astăzi nu se cunoaşte suficient în ce constă stiuctura psihologică a acestei aptitudini, deşi despic personalitatea pi ofesorului s-a voi bit şi s-a sens destul de mult.

în general cercetă toi ii pedagogi au înceieat să ofere un model al profesorului ,,ideal5' prezentîLd în med sintetic totalitatea calităţilor, însuşirilor de personalitate necesaie pentiu cei ce se dedică activităţii de instrucţie şi educaţie. Apreciem, însă, că acest model al profesorului „ideal" a suferit o întreagă metamorfoză de-a lungul istoriei preocupărilor în domeniu, fiind dependent de o serie de factori, cum ar fi, de exemplu, scopurile educaţionale specifice pentru o anumită etapă de dezvoltare a societăţii, sistemul de concepţii si teorii asupra activităţii educative şi a valenţelor ei formative, nivelul de dezvoltare al metodologiei de cercetare pedagogică şi psihologică etc. Precizarea calităţilor unui profesor „ideal" era făcută pentru a răspunde unor necesităţi reale ale activităţii şcolare privitoare atît la selecţia cadrelor didactice, cît şi la conturaiea unor mijloace de dezvoltare a acestor calităţi în procesul formării profesionale.

Pe de altă parte, considerăm că strădaniile de configurare a profilului profesorului ,;ideal" nu s-au bazat în special pe studii,

experimente riguroase, ci pa baza unor reflecţii şi meditaţii asupra cîmpului xjroblematic al activităţii educaţionale. Abia în secolul XX apar primele încercări de experimentare a unor variabile implicate în activitatea educatorului.

Avînd în vedere contribuţiile diferiţilor cercetători-pedagogi de-a lungul timpului 3, vom încerca să prezentăm sintetic care stat calităţile, însuşirile stabilite pentru un profesor „ideal". în primul rînd, principala calitate a profesorului, sublimată de majoritatea pedagogilor, este vocaţia pedagogică, concept care, deşi de largă circulaţie, în ceea ce priveşte determinarea sferei şi conţinutului său, rămîne totuşi vag4. După E>. Hubert, a avea vocaţie pedagogică înseamnă pentru profesor „a te simţi chemat, ales pentru această sarcină şi apt de a o îndeplini" 5. El consideră că pentru vocaţia pedagogică sînt caracteristice trei elemente principale : iubirea pedagogică, credinţa în valorile sociale, culturale, conştiinţa responsabilităţii faţă de copil, faţă de patrie si faţă de întreaga umanitate. în pedagogia românească, la începutul secolului XX, s-a susţinut t ot mai mult ideea că vocaţia pedagogică este dependentă de o serie de elemente înnăscute şi, în consecinţă, se contesta posibilitatea formării educatorului. Această poziţie a fost adoptată în special de către Ana Oonta Kernbach 6, G. Aslan 7 şi, mai tîrziu, de 0. Narly 8. Astfel, dacă pentru 0. îfarly principalele calităţi înnăscute ale profesorului ,,de vocaţie" (spre deosebire de cel de profesie) sînt voinţa de perfecţiune, devotamentul faţă de oatmni şi copil, darul intuitiv de a cunoaşte pe om, moralitate, inteligenţă, pantru Ana Oonta Kernbaeli sînt, în special, tactul şi bunul simţ. în concepţia lui 0. Dimitrescu-Iaşi9, pregătirea de ansamblu a profesorului trebuie să cuprindă două componente de bază, şi anume, pregătirea ştiinţifică — oare trebuie să deţină ponderea principală — şi pregătirea pedagogică, ayînd ca principal obiectiv formarea tactului pedagogic.

Asupra pregătirii pedagogice necesare educatorului care şă asigure eficienţa activităţii sale a insistat şi I. G-ăvănescul : „Educatorul pregătit îşi desfăşoară activitatea în mod creator ca un artist,

3 Slanciu, I., Personalitatea profesorului in concepţia pedagogilor rom\'U din trecut, în „Rev. do pedagogie", 9/1968.

4 Cernichevici, S., Personalitatea profesorului, in Fa.niarmn.ta pzdagjjiae, voi. II, Edit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.

5 Hubert, R., Trăite de pedagogie generales, Paris, 1946, p. 625.

6 Kernbach, A. C., Noţiuni de pedagogie, didactică şi metodică, 1911.

7 Aslan, G., Chestiuni de îiwăţămint şi elucaţie, Bucureşti, 1916.

8 Narly, C-, Pedagogia generală, B'tcureşti, 1938.

9 Dimitrescu-Ia>i, C, Invăţă'nînhil uiioersilar şi pregătirea profesorilor gimi.7.-ziali, în Omul şi opera, Bucuroşii, 1913.

pe cînd cel nepregătit ca un meşteşugar care nu poate depăşi anumite modele pe care le imită"10.

Un profesor bun însă trebuie să posede şi alte însuşiri, cum ar fi : însuşiri de ordin fizic (sănătate bună, echilibru organic perfect, integritatea organelor senzoriale etc.)- De asemenea, „în general tot ce ţine de înfăţişarea profesorului, ca vîrstă, îmbrăcăminte, maniere, voce, fizionomie, timp de reacţie etc. prezintă importanţă pentru succesul muncii sale educative"n.

Alte calităţi necesare unui cadru didactic eficient sînt calităţile intelectuale, iar dintie acestea, în piincipal inteligenţa. Apoi ar fi : spirit de observaţie, atenţie distributivă, gîndire profundă, sis-teHaatieă, clară, imaginaţie bogată şi piomplă, memoiie bună.

De asemenea, un bun piofesor tiebuie să posede o serie de însuşiri de ordin afectiv, volitiv, moral. Astfel, în privinţa însuşirilor afective, pentru unii pedagogi, piincipalele trăsături ar fi blîndeţea şi voioşia. (E. Hubert, Şt.

Bîrsănescu, O. ÎTarly). Apoi, alte trăsături : generozitate, pasiune, entuziasm etc. în categoria calităţilor volitive sînt menţionate : caracter ferm, dîrzenie, perseverenţă, intransigenţă, răbdare, stăpînire de sine etc., iar în categoria celor morale : unitate între vorbă şi faptă, simţul măsurii, echilibru între exigenţă şi îngăduinţă, onestitate, modestie, echitate etc.12.

Dacă acesta este, pe scurt, „tabelul" principalelor trăsături, însuşiri ale profe&oiului „ideal", în realitate, însă, este destul de greu să le găsim pe toate întiunite la nivelul unei singure persoane. De aceea, imaginea profesorului „ideal", cieată de-a lungul timpului, a funcţionat şi funcţionează ca un model-eialon cu puternică forţă de stimulare pentiu pregăthea şi peifecţionarea personalităţii educatorilor.

O cercetare experimentală, destinată suipiindeiii imaginii profesorului doiit de elevi, a foşţ efectuată de M. Keilhacker13, care ajunge la concluzia că această imagine este dependentă de trei factori : 1. dezvoltarea elevului; 2. epocă şi mediu; 3. noţiune extratempoială şi absolută a profesorului ca atare.

Un pas înainte în cercetarea şi elucidarea specificului aptitudinii pedagogice îl face F. îf. Gonobolin. Pentru el a apărut clară necesitatea unor cercetări riguroase a aptitudinii pedagogice care, scoţînd în evidenţă o serie de aspecte privitoare la structura psihologică a acestora, ar duce la rezolvarea a trei probleme principale

10 Apud Stâncii!, I.. Op. cit.

11 Apud Ccrnichcvici, S., Op. cil.

12 Ibidtm.

13 Keilhacker, M., Ic mâltre ideal, Deelu/ <'e BrouweT, 1934, p 299—307

legate de pregătirea personalului din învăţămînt: a) efectuarea unei selecţionări profesionale corecte a cadrelor în vederea pregătirii lor pentru activitatea pedagogică; b) reorganizarea instruirii şi educării viitorului profesor în instituţiile şi şcolile pedagogice, în concordanţa; cu noile cerinţe ale învăţămîntului; c) găsirea căilor de dezvoltare a aptitudinilor pedagogice şi imprimarea unei orientări necesare cadrelor din învăţămînt (profesori şi educatori) u.

Gonobolin îşi organizează cercetările pornind de 3a ideea că aptitudinile pedagogice sînt principalii factori caie condiţionează succesul în munca instructivă şi educativă, deşi sînt necesare şi alte însuşiri de personalitate, cum ar fi: conceftţia materialist-dialectieă despre iuni3, un înalt profil moral, calităţile emoţionale, volitive etc. Pentru ei, aceste însuşiri nu asigură automat şi existenţa unor aptitudini pedagogice, ci constituie doar condiţiile necesare pentru manifestarea lor15.

în vederea realizării unei analize j>sihologiee a aptitudinii pedagogice şi a evidenţierii indicatorilor săi principali, Gonobolin a folosit următoarele metodele: a) observaţia psihopeăagogică — pentru măsurarea calităţii lecţiei, a metodei şi comportamentului educatorului în clasă pe următorii parametri: model de a se adresa elevilor, manifestarea diferitelor însuşiri psihice în clasă (spirit de observaţie, atenţia, particularităţile limbajului, capacitatea de decizie); b) studiul biografic; c) discuţii cu diferiţi profesoi'i, care aveau loc după asistarea la lecţii, precum şi în afara şcolii, fără însă a se dezvălui scopul cercetării; la acestea a adăugat caracterizările făcute asupra profesorilor de către conducerea şcolii, alţi profesori sau chiar elevi; d) compararea muncii diferiţilor profesori, pentru a evidenţia, în funcţie de rezultate, însuşirile celor înzestraţi pentru munca pedagogică; e) experimentul (Gonobolin a oferit, de exemplu, învăţătorilor următoarele sarcini: determinarea gradului de dificultate al unui material pentru elevi; anticiparea răspunsurilor elevilor la o serie de probleme privind cunoştinţele şi interesele lor de cunoaştere; găsirea unei forme adecvate şi accesibile pentru elevi a unui text complicat; explicarea unei noţiuni complicate pentru elevii. De asemenea, Gonobolin a întocmit o listă de însuşiri apreciate de el ca necesare activităţii educatorului pe care a supus-o atenţiei cadrelor didactice, cerîndu-le să precizeze care însuşire de personalitate o consideră ca indicator principal al aptitudinii pedagogice.

14 Gonobolhi, F. N., Ca privire la aptitudinile pedagogice ale profesorului, în Probleme de psihologia personalităţii, Edil. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1963, p. 238.

13 Ibidem, p. 239.

16 Ibidem, p. 240 : Psihologhiceskii analiz pedagoghiceskih sposobnosiei, în Sposob-nosti i interes!, izd-vo Acad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., 1962, p. 232-273.

Ilfcilizînd acest ansamblu de metode, Gonobolin stabileşte două grupe de calităţi necesare educatorului: a) însuşiri propriu-zise pedagogice : capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil elevilor ; creativitatea în muncă ; influenţa pedagogului asupia personalităţii elevilor; capacităţi organizatorice (necesare pentru organizarea colectivului de elevi); interesul faţă de copii; tactul pedagogic ; capacitatea de a lega obiectul de învăţămînt de viaţă ; exigenţă pedagogică ; capacitatea pentru obiectul ce-1 predă; capacitatea pentru munca cu elevii în afara clasei; b) însuşiri de personalitate : spirit organizatoric; curiozitate ştiinţifică; capacitate de muncă; capacitate de autostăpînire; însuşiri emoţionale; imaginaţie bogată etc.

Avînd în vedere obiectivele majore ale activităţii instructiv-educative, deşi toate aceste însuşiri sînt necesare pentru munca educatorului, se pot selecta totuşi, după criteriul gradului de necesitate şi importanţă, următoarele : capacitatea de a înţelege elevul, de a pătrunde în lumea internă a lui; creativitatea în munca psihopc-dagogieă ; capacităţi organizatorice, legate de priceperea de a conduce colectivul ue elevi ea grup social.

Gonobolin are măritul de a fi depăşit maniera tradiţională, descriptivistă de tratare a aptitudinii pedagogice încercind, experimental, să se apropie de structura psihologică a acestui gen de aptitudini. Linia elaborată şi gîndilă de el a fost continuată de alţi autori care au încercat, folosind un întreg evantai de mijloace investigative, să evidenţieze noi dimensiuni ale aptitudinii pedagogice şi comportamentului didactic 17.

2.2,1. Aptitudinea pedagogică şi perspectiva educaţiei permanente

Atît timp cît activitatea instructiv-educativă se desfăşura în cea mai mare măsură în instituţiile şcolare, aptitudinea pedagogică era privită ca o componentă a personalităţii cadrului didactic care, larîndui lui, îşirestrîngea atribuţiile predominant în perimetrul şcolii. Bitmul deosebit de intens al transformărilor din toate compartimen-

17 Iată cîicva din preocupările cercetării psihopedagogice româneşti; Popescu-Neveanu, P., Creţu, Personalitatea pedagogică şi aptitudinile didactice, în „Rcv. de pedagogie", 9/1982; Popescu-Xeveanu, P., Creţu, T., Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinii didactice, în „Rev. de pedagogie", 8/1985 ; Potolea, D., Incidenţa ale comportamentului de predare cu performanţa învăţării elevilor, in „Kev. de pedagog ie", 11/1075 ; Explicaţia şi predicţia comportamentului didactic al profesorului, în „Rev . de pedagogie", 9/1979; Mitrofan, N., Dimensiuni ale conceptului de competenţă profesională a cadrului didactic, în „Rev. de pedagogie", 10/1976; Aspecte privind definire a şi caracterizarea aptitudinii pedagogice, In „Analele Univ. Bucureşti, Filozofie", 1977.

tele activităţii economico-soeiale, ca urmare, mai ales, a impactului revoluţiei tehnico-ştiinţifice, a determinat o serie de mutaţii în ceea ce priveşte integrarea individului uman în viaţa şi activitatea profesională şi, totodată, cea socială. De aceea, pregătirea din timpul şcolarităţii a devenit insuficientă în raport cu cerinţele adaptativ-integrative ale perioadei postşcolare, impunîndu-se, cu necesitate, pregătirea continuă, pe toată durata vieţii, a tuturor membrilor societăţii. Dreptul la educaţie, privit doar ca drept al copilului, este înlocuit cu dreptul la educaţie, ca drept fundamental al omului, indiferent de vîrsta pe care o are w. în acest fel, activitatea instruetiv-edneativă se extinde dincolo de graniţele şcolii, cunoscînd o mare diversitate de forme de organizare. Aşa s-a impus în literatura psihopedago-gică un nou concept, educaţia permanentă, deşi nu există îneă un acord unanim în ceea ce priveşte precizarea conţinutului şi semnificaţiei acestuia, bperîndu-se doar cu caracteristici conceptuale19. Făcînd o sinteză a acestor caracteristici, se poate defini educaţia permanent*1! ca „un ansamblu de mijloace puse la dispoziţia oamenilor de orice vitstă, sex, situaţie socială şi profesională pentru ea ei să nu înceteze să se formeze de-a lungul vieţii, cu scopul de a-şi asigura deplina dezvoltare a facultăţilor şi participarea eficientă la programul societăţii" 20.

în ceea ce priveşte ţara noastră, educaţia permanentă — avînd statut de principiu organizator al întregii activităţi educative — privită din perspectivă sistemică, ne apare ca un ansamblu deosebit de complex de forme şi tipuri de educaţie, formale şi informale, instituţionale şi neinslituţionale. Caracterul unitar al educaţiei permanente este asigurat, în primul rînd, de faptul că la baza activităţii educative este promovată cu consecvenţă concepţia revoluţionară despre lume şi viaţă a partidului nostru— materialismul dialectic şi istoric. în al doilea rînd, toate tipurile şi formele de educaţie sînt orientate ferm către acelaşi obiectiv, formarea omului nou, a personalităţii multilateral dezvoltate. Realizarea omului nou nu înseamnă însă omogenizarea rigidă a conduitelor individuale, anihilarea elementelor personale, a individualităţii fiecărei personalităţi. Din contră, apropierea se va realiza, mai ales, în plan structural-atitud4-nal, „fizionomia" particulară a conduitei fiecăruia fiind determinată de iniţiativa şi deplina libertate de afirmare a individualităţii fie-

ls Palmi, E., Socialismul şi drsp'al la educaţie, Edit. politici, Bucureşti) 1983. 19 Jinga, I., Educaţia permanentă, In Problem» fundamentale ale pedagogiei (coord. D. Tudoi-an), Edit. didictici şi pedigagîcî, Bicure,;i, 1932. 20 Ibidem.

căruia. „Urmărim crearea condiţilor celor mai propieo c-a omul să gc poată manifesta plenar în toate domeniile vieţii socialo, fiecare cu capacităţile, personalitatea şi felul său de-a fi, în spiritul comun întregii societăţi, al dragostei de dreptate şi adeiăr. al curajului şi cinstei, al simplităţii, al hotărîrii de a lucra împreună cu semenii săi, pentru fericirea proprie, pentru fericirea întregii «oeictăfi"' 21.

Promovarea fermă şi consecventă a principiului educaţiei permanente în organizarea şi desfăşurarea muncii educativ-fdrmatîve în ţara noastră presupime o serie de mutaţii în însăşi concepţia despre locul şi rolul educaţiei în sistemul activităţii economico-sociale. în prjmul rînd, educaţia se extinde — după cum am mai arătat — în afara sferei activităţii şcolare, cuprinzînd, practic, indivizii de toate viratele (copii, tineri, adulţi). „Ideea că şcoala ar putea oferi o pregătire suficientă pentru întreaga viaţă s-a perimat în condiţiile de uzură lapida a cunoştinţelor şi mobilitate profesională ale epocii noastre; ea este înlocuită de concepţia educaţiei permanente, a procesului de perfecţionare continuă, în cadrul căruia pregătirea şcolară reprezintă doar o etapă (ce-i drept, cea mai importantă căci creează disponibilitatea pentru cele ulterioare)" 22. Se asigură atsfeî deplină continuitate în munca educativă, care se întinde pe toată durata vieţii. în al doilea rînd, educaţia este strîns legată de viaţa concretă a oamenilor, cu problemele economice şi sociale, munca desfăşurată de fiecare căpătînd statutul de înaltă şcoală de educare şi formare a personalităţii. în al treilea rînd, influenţele educative se exercită continuu, în cadru instituţionalizat şi în cel neinstitu-ţionalizat, printr-o mare diversitate de forme şi modalităţi concrete, în al

patrulea rînd, obiectivele privind educarea tuturor membrilor societăţii sînt pregnant formative, urmărindu-se, în special, modelarea şi dezvoltarea capacităţilor şi aptitudinilor care să permită o mai bună adaptare şi integrare în viaţa şi activitatea socială. în al cincilea rînd, în ceea ee priveşte metodologia utilizată se remarcă o pondere mai mare a metodelor active, participative, a celor ce presupun contactul direct cu viaţa, cu munca cu practica, a celor care ajută la dezvoltarea creativităţii, a spontaneităţii şi iniţiativei, a celor care presupun concomitent achiziţionarea de informaţie, descoperirea şi realizarea de produse. în al şaselea rînd, organizatorii tuturor formelor şi tipurilor de educaţie nu sînt reprezentaţi doar de cadrele didactice, ci şi de alte categorii socioprofesionale : muncitori, ingineri, instructori, metodişti etc, deşi personalul didactic continuă să aibă un rol deo-

21 Nicolac Coauşcscu, Cavtnlare la încheierea lucrărilor Congresului educaţiei politice şi al culturii socialiste, 4 iunie 1976, Edit. politică, Bucureşti, 1976, p. 111.

22 Ştefan, M., Inovaţia in pedagogie, în „Rev. de pedTgogie", 10/1985.

sebit de important atît pe linia desfăşurării activităţii şcolare, cit şi pe linia altor forme de educaţie din afara şcolii.

Toate aceste caracteristici ale educaţiei permanente ce se desfăşoară la nivelul întregii societăţi impun o nouă perspectivă de analiză a aptitudinii pedagogice, care rămîne, pentru orice organizator, al oricărei forme de educaţie principala componentă instrumental-operatorie a personalităţii ce condiţionează în cea mai mare măsură eficienţa activităţii desfăşurate.

2.3. O nouă perspectivă de a defini şi caracteriza aptitudinea pedagogică

Aptitudinea pedagogică este considerată ca un ansamblu de însuşiri ale personalităţii educatorului, care-i permit „să obţină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasa" 23. Cînd ne-am referit la definiţia dată aptitudinii în majoritatea manualelor de psihologie am arătat şi unele insuficienţe ale ei. Privitor la definiţia dată aptitudinii pedagogice, constatăm că, de fapt, sîntem încă în faţa multor necunoscute. Sarcina cercetării psihopedagogice constă în analiza structurii specifice acestei aptitudini, în evidenţierea elementelor diferenţiatoare faţă de alte categorii de aptitudini.

Studiul aptitudinii pedagogice se loveşte însă de o serie de dificultăţi. Astfel, o dificultate majoră o constituie lipsa unui criteriu adecvat de precizare a succesului în activitatea pedagogică. A. Anastasi consideră că această dificultate s-ar datora unor deficienţe metodologice 24. De altfel, deşi au existat încercări de a defini şi de a măsura eficienţa profesorului, utilizîndu-se scări de apreciere, măsurarea aptitudinilor, măsurări ale dezvoltării elevilor, studii de corelaţie, nu s-a ajuns încă la o definiţie corespunzătoare, din punct de vedere al preciziei, a eficienţei profesorului25. A. S. Barr arăta în ediţia din 1950 a Enciclopediei de cercetare pedagogică că măsurătorile eficienţei profesorului s-au bazat pe trei abordări ale deficienţei acestei eficiente : a) estimarea trăsăturilor presupuse a funcţiona în activitatea profesorală; b) aprecierea activităţilor implicate în procesul de învăţămînt; c) măsurările privitoare la dezvoltarea elevilor26.

23 Ghirccv, A., Pavclcu, V., Roşea, A., Zorgo, B , Psihologie pedagogică, Edil. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 199.

21 Anastasi, A., Fields of applied psgchology, Mc.Graw HUI, New York, 1964.

25 Charlicr, S. P., Perspective privind „profesorul eficient de colegiu", in „Rev. de psihologie", 1/1970.

26 Apud Bonnardel, R., L'adaptation de l'homme ă son metier, Paris, P.U.F., 1943.

Altă dificultate o constituie multitudinea obiectivelor pedagogice şi îipsa unui acord privitor la importanţa relativă a diferitelor obiective 27.

Consecvenţi cu punctul nostru de vedere, apreciem că este necesar să analizăm aptitudinea pedagogică din perspectiva activităţii pedagogice, a specificului ei de desfăşurare, a cerinţelor şi exi-\elor sale. Activitatea pedagogică este una dintre ceL> mai importai :U3 activităţi sociale. ,,ye constată tot mai mult că există o strînsă legătură între crestei ea investiţiilor făcute în învăţămînt şi creşterea \errituluinaţional. Calculele specialiştilor demonstrează că prelungirea duratei şcolarităţii, perfecţionarea învăţămîntului de toate gradele conduc la mărirea sensibilă a randamentului activităţii umane şi, deci, la sporirea venitului naţional" 28. în acelaşi timp însă, activitatea pedagogică este una dintre cele mai variate şi mai complexe activităţi umane, puţind ii analizată în funcţie de trei parametri: obiectul activităţii, condiţii de desfăşurare, ansamblul de acţiuni şi operaţii pe care le reclamă desfăşurarea ei.

Obiectul activităţii pedagogice îl constituie formarea omului, ceea ce face ca această activitate să devină „cea mai delicată dintre toate meseriile şi artele" 29. Fiecare cadru didactic trebuie să acţioneze asupra elevilor astfel îneît să asigure o concordanţă deplină între produsul final obţinut şi modelul social ideal al acestui rezultat. Cu cît produsele activităţii pedagogice tind să se suprapună modelului social al acestor produse, cu atît mai mult creşte eficienţa comportamentului didactic. Deşi asupra obiectului activităţii pedagogice acţionează şi alţi factori, considerăm totuşi că principalul criteriu ol pficienţei activităţii educatorului îl constituie rezultatele obţinute în planul dezvoltării elevilor.

în privinţa condiţiilor de desfăşurare, această activitate se efi ctuează într-un cadru organizat, instituţionalizat, reglată puternic de un ansamblu de principii şi norme didactice, rămînînd totuşi loe de acţiune trăsăturilor de personalitate ale cadrelor didactice, iniţiativei' şi spontaneităţii lor creatoare. Elevii sînt organizaţi în grupuri (clase) în funcţie de vîrstă, deşi vîrsta nu determină necondiţionat apartenenţa unui elev la o anumită clasă. Fiecare şcoală este dotată cu o bază materială necesară realizării obiectivelor instructiv-ethicative.
27 Roşea, A., Zorgo, B., Aptitudinile, Edit. ştiinţifică, Bucureşti, 1972, p. 112. 8 Apostolescu, N., Sistemul pregătirii şi perfecţionării personalului didactic, în
»Uev. de pedagogie1', 7—8/1969. 29 Stanciu, I., Op. cit.

în desfăşurarea activităţii pedagogice sînt implicate o multitudine de acţiuni şi operaţii care pot fi evidenţiate în funcţie de cele două compartimente ale sale, instrucţia şi educaţia, fără să îfiapărtă-şim punctul de vedere tradiţionalist privitor la cele două tipuri de activitate pedagogică şi a raporturilor dintre ele. Pentru a înlătura eventuale confuzii, este necesară o foarte succintă clarificare terminologică. Dacă prin instrucţie înţelegem doar transmiterea de informaţie, iar educaţia ca formare a unor însuşiri de personalitate, atunci în orice act educativ vom regăsi şi componenta instructivă (transmiterea de informaţie, modele, metode) şi în orice act. instructiv regăsim asociate efectele educative, formative ale informaţiei transmise.
întie procesele externe instructiv-educative şi cele interne, de dezvoltare a elevilor, t>e interpune activitatea de învăţare care, în sens tradiţional, era considerată ca o activitate exclusivă a elevului, în timp ce activitatea de instruire era apreciată ca o activitate exclusivă a cadrului didactic. învăţămîntul modern, formativ, reclamă, în primul rînd, realizarea unor progrese în planul dezvoltării psihice a elevilor, în sensul construirii unor noi structuri de ordin cognitiv, afectiv, aptitudinal, relaţional etc. Influenţele in-stmetiv-educative nu ^e traduc direct, mecanic în planul dezvoltării psihice a elevilor, ci trec printr-o „staţie" intermediară — activitatea de învăţare a elevilor — care, nici pe departe, nu trebuie considerată ca aparţinînd exclusiv acestora. Activitatea de mvălaie, mai ales a elevilor ce se află pe treptele de început ale şcolarităţii, este puternic dependentă de strategiile de instruire ale educatorului, Cunoscînd incidenţele pe care le au diferitele comportamente de predare, instruire asupra activităţii de învăţare, fiecare cadru didactic va alege varianta de comportament adecvată obiectivelor formative imediate. Totodată, în cadrul procesului instructiv-educativ trebuie să li se formeze elevilor aptitudini pentru învoţare, care vor condiţiona succesul înaintării lor pe axul vertical al şcolarităţii.
Iată de ce considerăm aptitudinea pedagogică, în primulimd, ca un complex de însuşiri psihopedagogice ce asigură educatorului înaltă eficienţă în procesul de formare a personalităţii elevului, Sinteza acestor însuşiri conferă cadrului didactic competenţa psiho-pedagogică, una din componentele fundamentale ale pregătirii sale profesionale. „Orice disciplină şcolară ar preda, profesorul trebuie să posede o competenţă comună : aceea de a forma, cu mijloacele specialităţii sale, inteligenţa şi modul de comportare al elevilor" <0,
u0 Radii, I., lu.iescu, M., Experienţă didactică şi cieali"dalc, T^dit. j);ici. , (Mi. Napoca, 1987, p. 11.

Activitatea pedagogică se formează şi se perfecţionează în şi prin activitatea pedagogică, ale cărei componente solicită un anumit nivel de dezvoltare şi funcţionalitate a unor procese şi funcţii psihice. Acestea, la rîndul lor, organizate şi structurate în conformitate cu modelul extern al diferitelor acţiuni pedagogice, duc la conturarea unor modele generalizate de acţiune pedagogică, cu posibilităţi de transfer de la o situaţie la alta.
De obicei, în literatura de specialitate se face distincţie întie aptitudini didactice, „aptitudini referitoare la predare, cu finalitate instructivă" 31, şi aptitudini educative (educaţionale), „aptitudini eu finalitate educativă" 32 sau „aptitudini pentru exercitarea influenţelor educative la elevi" 33.
La rîndul lor, cele două categorii de aptitudini pot fi sistematizate astfel 34: a) aptitudini didactice : aptitudini necesare muncii de transmitere (expunere) a cunoştinţelor ; aptitudini implicate în activitatea de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă la elevi; aptitudini pentru înfăptuirea activităţii de oonsolidai e şi sistematizare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor formate ; aptitudini pretinse de activitatea de verificare şi apreciere a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor; aptitudini de organizare a activităţii didactice pe toate compartimentele ei; aptitudini de evaluare şi autoevaluare a activităţii didactice ; b) aptitudini educative : aptitudini necesare activităţii de formare a convingerilor morale, civice, estetice etc, aptitudini de a exercita o influenţă asupra vieţii afective a elevilor (respectiv, de a provoca emoţii şi sentimente puternice şi durabile); aptitudini implicate în activitatea de formare la elevi a deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită (respectiv, de formare a unei conduite morale, patriotice, civilizate, stabile); aptitudini cerute de munca de exeisare şi educare a trăsăturilor de voinţă şi caracter la elevi; aptitudini privitoare la organizarea şi desfăşurarea muncii educative în clasă şi în afara ei; aptitudini de evaluare şi autoevaluare a activităţii educaţionale desfăşurată de profesor, în cadrul fiecărei diviziuni există o sumă de aptitudini intei corelate 35. De exemplu, în cadrul primei diviziuni se includ aptitudini ca : a) aptitudini de a selecta, sintetiza şi organiza cunoştinţele ce urmează
•il Pavelcu, V., Personalitatea profesofulai, în Psihologia pedagogică, Edit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 133.
32 Pacelei;, \., Op. cit.
!3 Gonoijoîin, F. K, Cu privire la aptitudinile pedagogice ale profesorului, în Probleme de psihologia

}>ersonaLitãiii, Edit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1963, p. 2,50.
3i Triteanu, K., Aptitudinile didactice în configuraţia măiestriei pedagogice, m Educaţie şi contemporaneitate, Edit. Dacia, Cluj, 1972, p. 171—199.
16 Ibidcm.

a fi tiansmise potrivit capacităţii de înţelegere şi nivelului de pregătire al elevului, caxe reclama piofesomlui următoarele capacităţi:
capacitatea de a gîndi analitic şi sintetic pentru sine şi pentru elevi; capacitatea de a-şi orienta multilateral gmdirea, ce piesupune şi alte atribute ale peitonalităţii profesorului ea : flexibilitatea gmdirii pedagogice, spirit de observaţie, atenţie distributivă, mobilitate a proceselor de cunoaştere; capacitatea pi oic soi ului de a euaoaşte elevii, care reclamă Însuşiri ca : spirit fin de ob.-eivaţie. imaginaţie 1 (/productivă şi creatoare dezvolia.ă, o memorie "bogată ; b) aptitudinea de a preda creator, ce implică : cunoştinţe de specialitate, cunoştinţe metodico-pedagogice, priceperi şi deprinderi didactice, însuşiri psihice, precum : creativitatea gîndhii pedagogice, eu elementele ei constitutive, simţul noului, inventivitate în alegerea metodelor şi procedeelor, însuşirile personalităţii mai generale (caracteriale, temperamentale); c) aptitudinea de a vorbi orientat, inteligibil, plastic, expresiv şi convingător; d) capacjiăţi oiganizatorice, care implică : capacitatea de a organiza şi conduce colectivul clasei şi mai ales activitatea elevilor în timpul lecţiei; tactul pedagogic, capacitatea de a concepe, pregăti şi oiganiza sub xapori metodic lecţia şi fiecare verigă (etapă) a ei.
în cadrul unor cercetări mai noi3fi, iJolosindii-şe, ca metodă autoevaluarea de către cadrele didactice, au fosi luate în consideraţie următoarele 10 aptitudini didactice : I. capacitatea de a cunoaşte şi înţelege elevul; 2. capacitatea de a stabili relaţia necesară eu elevul sau cu grupul; 3. tendinţa de a observa semnele dezvoltării elevilor; 4. capacitatea de a comunica accesibil cunoştinţele: o. aptitudinea organizatorică; 6. atenţia distributivă ; 7. imaginaţia pedagogică; 8. tactul pedagogic; 9. creativitatea pedagogică; 10. aptitudinea de examinator. Investigaţiile efectuate au. condus autorii la concluzia că, în sistemul de aptitudini specifice activităţii didactice, comunicativitatea este dimensiunea centrală, inteţraiivâ, fără ca aceasta să fie confundată cu comunicativitatea legată de intro-versie şi extroversie.
Analiza capacităţilor necesare unui cadru didactic eficient, oarecum în afara structurii activităţii pedagogice, nu ne poate oferi prea multe informaţii în legătură cu căile şi .mijloacele necesare în vederea formării lor. în fond, unele persoane posedă o serie de calităţi, cum ar fi: spirit de observaţie, atenţie distributivă, posibilitatea de'a-şi orienta multilateral gmdirea, mobilitatea proceselor de cunoaştere etc, fără să fi desfăşurat vreodată o activitate pedagogică.
s0 Popescu-Xeveami, P., Croţu, Tinc.i, Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice, în „Rev. de pedagogie", 8,1985.

Folosind metodele psihodiagnostice (teste), constatăm în ce măsură cineva posedă sau nu asemenea calităţi, care, în eventualitatea că există, ar constitui o oarecare garanţie pentiu succesul activităţii pedagogice desfăşurate în viitor. Pot apărea însă şi si luaţii relativ paradoxale, anticipînd, astfel, unele din concluziile cercetărilor noastre : persoane eu rezultate superioare la teste, însă cu un randament scăzut în activitatea pedagogică şi, invers, persoane cu rezultate slabe la teste. însă cu uu bun randament în activitatea cu elevii. Această situaţie se explică în primul rînd prin faptul că testele nu constituie un instrument specific şi suficient pentru măsurarea apii-tudinii pedagogice. Aceste aptitudini se formează şi se dezvolta în şi prin activitatea pedagogică desfăşurată. Pe măsură ce se conturează o anumită experienţă pedagogică a unei persoane, se dezvoltă la aceasta o serie de funcţii şi capacităţii psihice, care se organizează si se structurează într-un mod specific, în urma „absorbirii" organice a sistemului de acţiuni şi operaţii proprii activităţii pedagogice. De aceea, considerăm aptitudinile pedagogice ca modele de acţiune pedagogică, interiorizate şi generalizate, formarea şi dezvoltarea lor depinzînd de înseşi organizarea şi desfăşurarea activităţii de învăţare a profesiunii de cadru didactic. Organizarea defectuoasă a acestei activităţi permite afirmarea unor particulaiităţi psihoindividuale în „descifrarea" componentelor suucturii aptitudinii pedagogice, cu consecinţe directe asupra procesului formării ei.
Formarea profesională a cadrelor didactice cuprinde două etape : a) învăţarea profesiunii (perioada de timp parcursă de individ cît se află în instituţia de învăţământ investită cu această responsabilitate socială); b) exersarea ei. Cu excepţia lecţiilor predate în cadrul practicii pedagogice, viitoarele cadre didactice nu se exersează prea mult pentru viitoarea lor profesiune, de aceea unele dintre ele, la locul de muncă, nu sînt „echipate" suficient din punct de vedere al aptitudinii pedagogice, pentru a desfăşura cu maximum de eficienţă activitatea instructiv-educativă. în continuare, în urma multor ani de experienţă, de confruntare nemijlocită cu multiple situaţii educative, folosind un evantai de comportamente pentru rezolvarea acelor situaţii, se poate dezvolta şi un sistem de aptitudini care să faciliteze succesul cadrului didactic în activitatea sa. Alte persoane însă, prin utilizarea exagerată a anumitor strategii stereotipe, monotone, nu reuşesc să-şi dezvolte aptitudinile pedagogice, rămînînd prinse în plasa unei mediocrităţi în ceea ce priveşte randamentul activităţii lor.
Distanţa dintre învăţarea profesiunii şi exercitarea ei readuce în. discuţie hiatusul dintre laturile teoretică şi

practică în învăţarea acestei profesiuni, un prim mijloc de depășire a acestei dificultăţi
51
eonstituindu-1 extinderea numărului de ore afectat practicii pedagogice. Părerea noastră este că numai acest mijloc nu este deloc suficient pentru învăţarea profesiunii şi, implicit, pentru dezvoltarea aptitudinii pedagogice, deoarece aceasta depinde în primul rînd de inoăul de organizare a activităţii de învăţare a profesiunii de cadru didactic, de modul în care se construiesc la indivizi acele capacităţi «le orientare care să prefigureze acţiunea educativă. Principalul obiect al activităţii de învăţare a profesiunii de cadru didactic trebuie să-1 reprezinte modelele de acţiune educativă, care, interiorizate, devin moduri generalizate de acţiune pedagogică, educativă. Acţiunile externe cu obiectul activităţii pedagogice devin acţiuni interne, mentale, structurate în ansambluri, adevărate produse de ordin psihic. Astfel se formează aptitudinea pedagogică cu un caracter mai mult sau mai puţin creator, în funcţie de modul de generalizare a formelor de activitate interiorizate. Această aptitudine condiţionează succesul în desfăşurarea activităţii pedagogice şi, pe măsură ce se desfăşoară mai multe forme de activitate pedagogică, se dezvoltă şi se perfecţionează continuu.
Principalele componente ale unui model de acţivne educativă sînt următoarele : 1. scopul (imediat, de perspectivă); 2. sursa (cunoştinţele de specialitate, cultura generală a profesorului, experienţa de viaţă personală, exemplul personal, experienţa grupului educaţional) ; 3. mijloacele (metode, tehnici, procedee).
Capacităţile necesare unui bun profesor care să folosească întotdeauna modelul de acţiune educativă adecvat situaţiei educative solicitante sînt: 1. capacitatea conturării şi interpretării exacte a unei siţui ţii educative; 2. capacitatea utilizării unui model de acţiune educativă adecvat fiecărei situaţii educative. Atît situaţiile educative, eît şi modelele de acţiune educativă pot fi tipice şi netipice. Situaţiile netipice, prin ineditul lor, pot ridica probleme deosebite educatorului privitor, la modelul de acţiune educativă adecvat acestor situaţii.
Fiecare dintre cele două capacităţi fundamentale constituie sinteza unor capacităţi subordonate. Astfel, capacitatea conturării şi interpretării exacte a unei situaţii educative reclamă din partea educatorului o temeinică pregătire psihopedagogica, precum şi o serie de calităţi psihice şi pedagogice, cum ar fi: a) capacitatea identificării rapide şi corecte a unei situaţii educative sau, altfel spus, acel „fler" sau „simţ" psihopedagogie, a cărui acuitate este cu atît mai mare cu cît se acumulează mai multă experienţă psihopedagogica. Un bun profesor „intuieşte" rapid o situaţie educativă, pentru aceasta fiindu-i necesar, în primul rînd, o calitate deosebită : un dezvoltat spirit de observaţie general şi psihopedagogie. De asemenea,
52
este necesar ca educatorul să manifeste un interes crescut pentru elevi, pentru practica şcolară, să depună eforturi intense pentru a identifica şi rezolva situaţiile educative; b) strîns legată de această capacitate este capacitatea ăe a analiza elmentele specifice unei situaţii educative pentru a desprinde ceea ce este esenţial, specific acestei situaţii şi de a sintetiza aceste elemente într-un tot unitar, într-un sistem, integrîndu-1 în cadrul ansamblului de situaţii pedagogice cunoscuie de el pînă atunci; c) capacitatea ăe a preveăea măsurile neeesart pentru rezolvarea situaţiei educative apărute. Educatorul nu se poate rezuma doar la constatarea, la identificarea unei situaţii educative, ci trebuie să „vadă" care este „reţeta" potrivită pentru ameliorarea situaţiei apărute. în acest sens, o calitate indispensabilă o constituie imaginaţia educatorului, capacitatea de a-şi reprezenta modul de rezolvaie a situaţiei educative ; d) capacitatea anticipării unor noi situaţii educative • unii educatori, avînd deja la îndemînă cîteva elemente care „anunţă" o situaţie educativă viitoare, o pot „construi" anticipat, încereînd prin intervenţia lor ori să o forţeze să se contureze, ori să o împiedice să se producă. Cei care posedă o asemenea capacitate reuşesc să analizeze momentele actuale ale procesului in^trucf iv-educativ din perspectiva momentelor viitoare ulterioare ale acestui proces.
Capacitatea utilizării unui model de acţiune educativă, adecvat fiecărei situaţii educative, reclamă din partea educatorului următoarele capacităţi subordonate: a) capacitatea utilizării anticipate a modelului; există uneori mari diferenţe între educatori în ceea ce priveşte această capacitate : unii nu pot verifica un anumit model decît după cel îl aplică efectiv; alţii însă reuşesc să-1 „verifice" transpunîndu-se în situaţia elevului sau elevilor cu care va desfăşura acţiunea educativă efectivă. în funcţie de gradul de cunoaştere a elevilor, anticipînd răspunsurile, reacţiunile acestora la influenţele educative exercitate prin intermediul modelului educativ, cadrul didactic va efectua şi corijările necesare pentru acest model. De o deosebită importanţă se dovedeşte a fi capacitatea de „dedublare" a educatorului, posibilitatea de a se orienta atît asupra intervenţiilor, influenţelor sale, cît şi asupra elevului, înţelegînd situaţia, dificultăţile întîmpinate de acesta în activitatea sa etc. în acest caz, avem de-a face cu verificarea modelului doar la nivelul imaginaţiei, reprezentării educatorului; b) capacitatea utilizării efective a modelului sau măiestria psihopedagogică. Această capacitate intervine atunci eînd personalitatea profesorului este implicată cu toate componentele ei în activitatea educativă. Aici trebuie să intervină o serie de calităţi ale educatorului, ca principali factori de succes ai muncii «ducative. Astfel, este necesară orientarea multilaterală a gîndiiii
53
educatorului, deoarece el trebuie să analizeze componentele activităţii educative atît din punct de vedere propriu, cît şi din perspectiva elevului. O altă calitate necesară este atenţia distributivă, trecerea rapidă de la structura strategiilor instiuetiv-edueative la elevi, „lumea" internă a acestora. Alte calităţi necesare desfăşurării efective a

acţiunii educative sînt: procesele memoriii caie să perthită reactualizarea momentelor anterioare ale piocesului instiuctiv-cdr.-cativ, comparînd situaţia educativă şi modelul educativ utilizat in momentele anterioare. De asemenea, sînt necesaie anumite capacităţi organizatorice, anumite calităţi pentiu utilizai ea limbajului: orientare, claritate, forţă de convingere etc. De fapt, în ce priveşte limbajul, aptitudinea de a-1 folosi constă în utilizarea caraeteri 4 i-cilor sale în împrejurări adecvate. Utilizarea efectivă si eficientă a unui model do activitate educativă poate depinde, într-o măsură mai mare sau mai mică, şi de alte însuşiri şi caracteristicei ale'personalităţii ; însuşiri afective, volitive, fizionomice, îmbrăcăminte, maniere etc.; c) capacitatea de a crea, noi modele de acţiune educativă. Orice educator trebuie să fie preocupat în permanenţă de a ciea noi modele de influenţă instiuetiv-edneath ă a elevilor, or, tjeritrii ca el să desfăşoare continuu o muncă creatoare sînt necesare anumite calităţi: gînclire psihopedagogie» creatoare, o mare mobilitate a proceselor de cunoaştere, o intensă activitate intelectuală.

Aşa cum se poate observa, în urma prezentării acestor aptitudini, capacităţi speciale, un bun profesor t'rebuie să f-e posesorul unor procese şi funcţii psihice Care să fie nu neapărat hiperdezvol-tate, ci, în special, organizate şi armonizate corespunzător ansamblului de exigenţe specifice muncii pedagogice. Dată fiind, aşa cum ani mai arătat, complexitatea deosebită a activităţii pedagogic-o, analiza şi evidenţierea aptitudinilor necesare pentru desfăşurarea ei eficientă este mult mai dificil de realizat decît pe-ntru alte categorii de aptitudini umane.

încercăm să evidenţiem consideraţiile noastre pe marginea structurii aptitudinii pedagogice cu ajutorul unor scheme, pe care ie-am utilizat şi în organizarea şi desfăşurarea experimentelor noastre. Am utilizat două scheme (fig. 2.1 şi fig. 2.2) care do fapt sînt două. imagini ale aceleiaşi realităţi — aptitudinea pedagogică — şi sînt necesare mai mult pentru demonstraţie.

în figura 2.1 ne apare aptitudinea pedagogică din punct de vedere al structurii sale (factoriale). în cadrul activităţii de formare a cadrului didactic trebuie să se asigure în egală măsură cele trei tipuri de competenţă date fiind relaţiile strîns interdependente-dintre ele. Fiecare cadru didactic se confruntă cu diverse situaţii

educative şi, pentru fiecare în parte, trebuie să aplice un modei de aci iune educativă corespunzător.

Cele trei tipuri de competenţă, sub forma factorilor menţionaţi, nu pot acţiona totalmente izolat. Ele sînt integrate în cadrul

situaţia educativă

ALTE ÎNSUŞIRI

competenţă ştiinţifică Factori necesari^ manipulări mat specific ob de invăţămint

.----------!---,,-------

competenţa psihopedăgoqica Factori necesari ptconstrucţia"

dif comp ale personalităţii elev

^-----------

^(^_p_q Factori necesari pt. optimizarea relaţionării mterumane în proces educaţional

DE PERSONALITATE

- aptitudinea pedagogica

comporta -me Kt acri, -na!

în,

I'ig. nr. 2.1. Componente structurale (factori) ale aptitudinii pedagogice.

ş'tructurii de peirfonalitate a cadrului didactic care, în cazul confruntării cu diverse situaiii educative, este operaiionalizată prin intermediul aptitudinii pedagogice. Deci. aptitudinea pedagogică constituie în cadrul sistemului personalităţii tariabila de ieşire. nufiJalitatea de operaţionâlizdre a întregului conţinut al personalităţii cadrului didactic (v. figura 2.2).

j s< tu a fia

educa tlvă

i Ai te Însuşiri de —\ cornpstentă ştiinţifică

competente j psihopedagogică

competenţa psibâsocială

J

ATITUDINEA PEDAGOGICA Modalităţi de operat'onahzare cz a conţinutului personalităţii didactice

ccmoorfcrcnf

acţiona:

educaţional

PERSONALI TA rE

Fig. nr. 2.2. Locul şi rolul aptitudinii pedagogice în structura personalităţii didactice.

Componentele aptitudinii pedagogice, integrate în structura personalităţii cadrului didactic, pe măsura desfăşurării activităţii

instructiv-educative, sînt organizate şi orientate în sensul specificului acestei activităţi însă, in relaţie directă cu anumite situaţii educative, aptitudinea pedagogică, ca variabilă instrumentală a sistemului, va operaţionaliza conţinutul personalităţii didactico în funcţie de cerinţele specifice ale unei anumite situaţii educative. în raport cu aceste cerinţe, personalitatea didactică va interveni cu o mai mare pondere din perspectiva unei anumite componente-din structura sa care devine dominantă în raport cu alte componente. Deci, aptitudinea pedagogică constă tocmai în acea capacitate suplă a cadrului didactic de a-şi orienta conţinutul de personalitate corespunzător cerinţelor situaţiei educative. Dacă, de exemplu, aceasta solicită cunoştinţele sale de specialitate, ponderea în intervenţie o va deţine competenţa ştiinţifică, dacă solicită priceperea de a transmite anumite cunoştinţe şi de a forma anumite capacităţi psihointelectuale, ponderea în intervenţie o va deţine competenţa psihopedagogică, iar dacă solicită capacitatea de relaţionaro afectivă cu elevul şi grupul de elevi, ponderea în intervenţie o va deţine competenţa psihosocială.

îTeexistînd o identitate între solicitările situaţiilor educativer nu se pot contura nici modele de intervenţie educativă-şablon, care să poată fi oferite ca „reţete" pentru activitatea cadrului didactic. Modelul de acţiune pedagogică este un model adaptativ, fiecare cadru didactic trebuind să manifeste supleţe şi fineţe deosebită în a-i alege modalităţile de intervenţie educativă. Mvelul de funcţionalitate al aptitudinii pedagogice con°tă tocmai în această capacitate adaptativă, de operaţîonalizare a conţinutului personalităţii didactice în funcţie de contextul educativ.

Consecvenţi cu punctul nostru de vedere asupra aptitudinii, în general, definim aptitudinea pedagogică ca o formaţiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate al proceselor şi funcţiilor psihice ~ modelate sub forma unui sistem de acţiuni şi operaţii interiorizate, constituit genetic conform modelului extern dl activităţii educaţionale — , facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaţionalizarea adapta-iivă a întregului conţinut al personalităţii sale.

2.4. Specificul aptitudinii pedagogice m raport eu alte categorii de aptitudini umane

Oamenii se deosebesc pe linia „înzestrării" cu anumite cate-gcrii de aptitudini datorate tocmai diferenţelor dintre sarcinile

profesionale pe care le îndeplineşte. Spre deosebire de alte activităţi umane, activitatea pedagogică prezintă o serie de particularităţi ce pot fi evidenţiate în funcţie de trei parametri: obiectul activităţii, condiţii de desfăşurare, ansamblul de acţiuni şi operaţii specifice.

Activitatea pedagogică, ce presupune o relaţie prin excelenţă intersubiectivă, relaţia educator-educat, are ca obiect specific formarea omului, a personalităţii sale. în cadrul altor forme de activitate regăsim relaţia de interacţiune dintre om şi obiectul activităţii sale. însă aceasta este o relaţie subiect-obiect, în care rolul dominant îl deţine subiectul, care acţionează asupra obiectului activităţii modelîndu-l în funcţie de dorinţele, aspiraţiile sale. în cadrul activităţii pedagogice însă, obiectul activităţii îl constituie personalitatea individului uman, obiect de o complexitate deosebită, cu o arhitectonică de variabile sintetizate şi integrate într-un chip specific. Dacă obiectul activităţii pedagogice s-ar manifesta ea obiectul unei anumite forme de activitate de muncă, de exemplu, sarcina educatorului ar fi mult uşurată. Pe elevi nu-i putem considera ca pe nişte bare de metal înroşite care, sub acţiunea dălţilor şi ciocanelor, iau forma dorită de lucrători. Ei preiau influenţele educative în mod activ, fiind coparticipanţi la activitatea de modelare a propriei lor gersonalităţi. O bucată de metal, o piatră etc. pentru un bun lucrător, pentru un artist, ia o anumită formă, manifestînd aceeaşi „rezistenţă" la modelare în momente diferite. De aceea, aptitudinea pedagogică trebuie să o tratăm ca pe o modalitate relaţională, modalitate prin intermediul căreia orice influenţă educativă trebuie să devină realmente un „bun circulant" între educator şi educat. Oriee influenţă educativă, pînă a se transforma într-un bun propriu al elevului, trece printr-o staţie intermediară, şi anume latura internă a acestuia. Deci influenţele educative nu se transformă automat, mecanic în efecte formative. Educatorul dovedeşte că are veritabile aptitudini pedagogice cînd reuşeşte să transmită influenţele sale educative, „construind" lumea internă a elevului şi făcînd din aceasta o variabilă controlabilă, coparticipantă la realizarea obiectivelor sale educaţionale.

Pe linia condiţiilor de desfăşurare (fizice, sociale) există, de asemenea, deosebiri între activitatea pedagogică şi alte forme de activitate umană. Astfel, activitatea pedagogică se desfăşoară mai ales în interiorul grupului de elevi, constituit special pentru această formă de activitate. Educatorul apare ca lider al acestor grupuri şi totodată, model cu puternică forţă de influenţă educativă asupra elevilor. Deoarece rezultatele obţinute în munca educativă sînt dependente nu numai de personalitatea educatorului, de structura sistemului său de influenţe educative, ci şi de personalitatea ele-

vului, rezultatele slabe obţinute de, unii elevi sîfitt puse deseori pe seama îor. Aceasta se întâmplă atunei cînd personalitatea elevului sau, mai exact spus, anumite componente ale personalităţii elevului acţionează ea variabile perturbatoare, fiind neeontrolabile pentru educator. Or, în condiţiile în care educatorul reuşeşte să transmită influenţele educative deţinînd controlul asupra a cît mai multor variabile", personalitatea elevului, în arsamb'u, poale fi transformată într-un factor necesar facilitator pentru eficienţa activităţii educative.

în ce priveşte statutul social al educatorului, în condiţiile actuale, de dezvoltate a societăţii socialiste multilateral

dezvoltiue, ea urmare a creşterii responsabilităţilor ce revin cadrelor didactice în vederea traducerii în viaţă a politicii partidului nostru în domeniu! activităţii instructiv-educative, averii de-a face cu o creştere a prestigiului social al profesiunii de cadru didactic.
Activitatea pedagogică cuprinde un ansamblu de acţiuni şi operaţii specifice, diferite de cele implicate în desfăşurarea altor forme de activitate umană. Educatorul trebuie să „construiască"1 la nivelul personalităţii elevului un ansamblu de structuri de ord ir cognitiv, motivational-afectiv, atitudinal-relaţional, aptitudini? 1-creativ, prin intermediul unui evantai cît mai divers de acţiuni educative pleeînd de la cele mai simple (cum ar fi comunicami unor informaţii) şi pînă la cele mai eoittpleke (acţiuni speciale de „construcţie" a intelectului sau de formare şi consolidare a unor sentimente). Procesele şi funcţiile psihice solicitate în desfăşurarea activităţii pedagogice se organizează şi so structurează, trăgîndu-şi .,seva" din conţinutul acestui gen de activitate într-un mod speciile. Formele concrete de activitate pedagogică se transformă treptat în moduri generalizate de acţiure, cu largi posibilităţi de transfer. Se conturează astfel aptitudinea pedagogică ca rezultat al desfăşurării activităţii pedagogice, a preluării şi interiorizării ansamblului de acţiuni şi operaţii proprii acestei forme de activitate. Anumite aptitudini, capacităţi ,,clădite" pe măsura desfăşurării activităţii pedagogice, datorită unui înalt grad de generalitate şi transfer, devin elemente componente ale unor aptitudini generale (inteligenta, spirit de observaţie) care vor fi implicate îh desfăşurarea altor forme de activitate umană. în structura acestor aptitudini generale vom regăsi elemente de ordin psiliic care sînt rezultate, selectate m urma desfăşurării de către individ şi a altor forme de activitate (v. anexa 1).'

C A P I T O!.n. 3

dunensiiiiu ale ap iii udmu pedagogice

3.1. Premisele şi ipokza cercetării

D#Şi nu subestimăm pregătirea stsktft de ordin ştiinţific {cunoaşterea obiectului pe caie-1 predă), considerăm că în ce priveşte activitatea pedagogică, pregătii ea psinopedagqgică are o mare pondere în pregătirea profesională a cadrului didactic. Ea asigură com-pelema sa p&ihopedagogică caic cuprinde, la îindul ei, în special două componente : a) ansamblul de cunoştinţe psihologice şi pedagogice pe care ie deţine educatorul; b) nivelul de lunci tonalitate al acestor cunoştinţe, adică în ce ţnăŞTuţ* practic aceste cunoştinţe iăs-pnnd cerinţelor lor de aplicare.
Aplicînd în niod consecvent metoda obvoi-vaţiei psihopedago-gice asupra comportamentului cadrelor didactice în timp ce desfă-guiau activitatea educativă, în special în cadiul şcolii, precum şi în urma convorbirii cu numeroase cadre didactice eu pregătiie de specialitate şi vechime diferită, ani ajuns ia concluzia că formarea şi funcţionalitatea aptitudinii pedagogice sîut puternic condiţionate de pregătirea psihopedagogică reflectată într-un ansamblu complex de cunoştinţe psihologice şi pedagogice — eu un înalt nivel de funcţionalitate — raportate la specificul structurii activităţii pedagogice pe care o desfăşoară. Acestei concluzii provizorii i-am conferit statutul de ipoteză pentru o amplă cercetare de teren al cănii obiectiv mai general 1-a constituit precizarea cîcoiva dimensiuni ale conceptului fie competenţăprofisională a cadrului didactic -j în special uneia dintre cile mai importanţe componente alo sale — pxegătiiea psiliopeda-gogieă. Ne-â interesat care este imaginea eadiului didactic asupra structurii activităţii pedagogice, asupra diferitelor componente ale profesiunii de educator, deoarece în fnneiie de această imagine
cadrul didactic îşi desfăşoară activitatea practică efectivă.

3.2. Metodica cercetării

S-a aplicat un chestionar, foi mat din 21 de întrebări (v. nr. 2), unui lot de 107 cadie didactice, învăţători şi profesori (de specialităţi diferite), cai e predau la licee şi şcoli generale atît în mediul urban,'cît şi în mediul iural. în ce priveşte vechimea în muncă, cadrele didactice, supuse anchetei noastre, au de la 3 ani piuă la peste 30 de ani vechime în învăţămînt (vezi tabelul nr. 3.1) în care prezentăm o serie de date privitoare la eşantionul ales). întrebările din chestionar au fost giupate în funcţie de următoarele coordonate: a) particularităţile sistemului de inioimare pe linie psihopedagogieă şi de specialitate a cadrelor didactice din învă-ţămîntul general şi mediu (întrebările 1—4); b) aspecte privind înţelegerea de către cadrul didactic a conceptului de „modernizare" a mvăţămîntului şi a rolului său în acest proces (întrebările 5 — 7); c) înţelegerea de cătie cadiul didactic a raportului dintre componentele pregătiţii sale profesionale (întrebările 8—10, 21); d) cum văd cadrele didactice procesul formării diverselor componente pj3ihice ale personalităţii elevului — priceperi, depiinderi, capacităţi,

aptitudini, în principiu şi în fapt (întrebările 11—13); e) aprecierea de cătie cadrele didactice a stilului muncii intelectuale a elevilor (întrebările 14—15); f) aprecierea criteriilor şi sursei deosebirilor individuale dintie elevi întrebările 16,17,20); g) ce rol joacă programa şi manualul în activitatea cadrului didactic (întrebările 18—19). Ordinea întrebărilor nu este deloc întîmplătoaie, unele întrebări sînt detaliate prin intermediul altora, avîixl astfel posibilitatea ca, pe baza corelaţiilor dintre răspunsuri, să ne formăm o imagine eît mai exactă asupra modului în care îşi reprezintă cadrele didactice din eşantionul nostru diferite componente ale activităţii lor profesionale şi cum acţionează piactie în cadiul şcolii.

3.3. Freunîarea şi iuteipretarca rezultatelor

a) Particu larltăţile sistemului ăe informare pe lin ie psihopedagogieă şi de sjJecialitale a cadrelor didactice din învăţământul general şi mediu. Analizînd răspunsurile învăţătorilor şi piofesoiilor la întrebările 1—A, constatăm că există preocupare şi interes din pai tea acestora pentru a-şi asigura un sistem de infoimaie continuă, atît pe linie de specialitate, cît şi pe linie psihopedagogieă, deşi marea majoiitate fyi îndreaptă atenţia cu precădere asupra publicaţiilor lefeiitoare la

Tabelul ni, > i Structura iotului Ue cv.'lre didactice cu care s-â efectuat ancheta psihologici

1(17 cadre didactice

înv,

Pro-
fesori

Vechi-
mea

20—18,6% Spi ■' ialitaiaa

I.b. rom.	M in	i'e- >l.	..V i	.1
12 11.2%	10	11 e\ °/	<-	8 i%
f>{ fi/	I d	art.	Mt j	/ic 1
3 2.8%	1.	2	1.	2 8%

3-5

10 9,3%

9 8,4%

Bioliiaie 1 itui i6

9 8, 1%

Geograf.

9 8,4%

I.b str.

10 9,3%

Filosofie

1,8%

Ec.
polit.

1 R °/ 1 , ° /o

19

17,7%

10 !) îi ni

17

15 20 '0--25

ani

l'J

16,8%

25 ^30 a ii i

16

HO'

ele 30

7,4%

pregătirea strictă de specialitate1. în ceea ce priveşte pregătirea psiho-pedagogică, învăţătorii ţi profesorii apelează în special la „Eevista de pedagogie" şi „Tribuna şcolii"' (în cadrai anchetei noastte doar 9 cadie didactice — 10,2% — au declarat că nu le citesc în mod curent). Aceste publicaţii le furnizează cunoştinţe şi instrumente metodologice privind organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţare, rezultate ale unor eercetăii experimentale efectuate pe diverse obiecte de învăţămînt, schimb de experienţă didactică 2. Există însă unele studii care ridică o serie de obstacole în faţa unor cadre didactice, micşoiîpd astfel gradul de acces la eoniinu'tnl lor. Se remarcă, în speciai, faptul că limbajul utilizat nu este întotdeauna familiar învăţătorilor şi profesorilor, mai ales acele lucrări care folosesc tui limbaj pica „specializat" (expresia aparţine xmor cadre didactice care au răspuns la chestionarul nostiu). Aceste obstacole0 impietează asupra aplicabilităţii rezultatelor şi concluziilor unor ceicetări ex-peiimentale în practica şcolaiă. Expeiimentele efectuate lămîn pentîii unii învăţători şi profesoii un învăţămînt „de laborator"', un învăţămînt „de eprabetă"', cu rezultate care nu pot fi uşor valoiificate în procesul de învăţămînt.

La întrebarea în ce constă ajutorai aşteptat de la aceste publicaţii, am constatat că majoritatea învăţătorilor şi profesorilor, incluşi în cercetarea noastră, au specificat necesitatea unor informaţii, a unor cunoştinţe caie să-i ajute în activitatea de predaie, să le ofere modele mai eficiente de organizare şi transmitere a materialului de învăţare. Sînt articole, studii care precizează obiective în piactica şcolară, dar puţine oferă instrumentele de luciii şi explicaţiile necesare pentm realizarea aoesiora. Unii învăţători şi profesori semnalează faptul că ştiu „ce trebuie" să realizeze în activitatea cu elevii, dar, într-o oarecare măsură, nu ştiu „cum" să traducă în fapt aceste deziderate. Iată, aşadar, că piincipalii beneficiari ai cercetărilor

1 De exemplu: .,Terra"; „Studii şi arlicoîe do islorie" ; „Magazin istoric"; „Gayeia matematică" ; ..Revista fi/ică-chimice" ;.,Limba şi literatura română" ele.

Prezentăm, spre exempliiicare, cîtcva răspunsuri .semnificative la întrebarea a 2-a : „aduc noutăţi, rezul Ae obţinute din experienţa ailor cadre" ; „prezintă concluzii la care au ajuns cadrele didactice în predarea unor noţiuni, rezultate obţinute m diferite experimente, publică cerinţele noi ce se impun in predare, inovaţii în tehnica didactică" ; „probleme de perfecţionare si modernizare"; „desprinzînd părţile pozitive şi negative din activitatea altor cadre didactice putem trage ur.eic concluzii folositoare" etc.

3 Iată, în acest sens, cîteva exemple de răspunsuri, „Principalul obstacol în lec-turarea acestor publicaţii îl constituie existenţa uror termeni de psihologie care necesită o explicaţie mai amplă pentru (înţelegerea ior": „l)c multe ori unele articole sînt prea aride, solicitîiîd cunpştinţe cîeaHă specialitate": „Sînt greu pcrcsibi'e uneîe studii rare necesită o foarte bună pregătire psihologică"; ,.Uncie publicaţii sînt pica încărcate cu amănunte, în rr;od descriptiv, mai puţin aspetîe intejpretathe".

experimentale efectuate pe lărîmul şcolii sînt de multe oii în imposibilitatea de a utiliza rezultatele descifrării „necunoscutelor" din activitatea lor de către alţi specialişti. Se creează, astfel, o mare discrepantă între sistemul de cunoştinţe al învăţătorilor şi profesorilor şi posibilităţile de utilizai e a soluţiilor oferite prin intermediul acestor publicaţii. în această situaţie, cadrele didactice rămîn oarecum în afara procesului de îmbunătăţire şi peifecţionaie a activităţii lor eu elevii.])eei, dacă pregătirea psiliopedagogică este întiucîtra deficitară-, se diminuează substanţial posibilităţile învăţătorilor si profesorilor de a conduce cu maximum de eficienţă procesul de învăţare.

b) J specie privind înţelegerea de către cadrul didactic a conceptului de „modernizare" a învăţămîntului şi a rolului său hi acest proces, în ea Irul cercetării noastre, s-a constatai că rmilie dintre răspunsurile primite referitoare la deîmhea conceptului de „învăţă-mînt modern" se dovedesc a fi oarecum livreşti4 şi această afirmaţie se bazează pe corelaţiile făcute cu răspunsurile la celelalte întrebări din chestionar. într-adevăr, a realiza un învăţămînt modern, formativ este unul din dezideratele majore ale şcolii. Ce înseamnă însă formativ pentru cadrele didactice? Sînt posibile răspunsuri diferite. Termenul pentru unii învăţători, profesori rămîne vag, uneori confuz. De altfel, unul din argumentele privind afirmaţiile noastre îl constituie răspunsul la- întrebările 5 şi 7. Astfel, majoritatea răspunsurilor3 se referă la îmbunătăţirea tehnologiei învăţămîntuiui, în sensul dotării lui cu mijloace audiovizuale ceea ce, evident, nu e rău deloc, însă nu e suficient. Acest lucru este sesizat şi de unele cadre didactice eu mai multă experienţă : „nu neapărat mijloace tehnice moderne, ci metode, formule noi şi eficiente care nu pot fi d'ecît rodul anilor de observare atentă a actului de predare în sine" (subl.

4 Astfel, spre exe;upl i, încercîntlsCI sistematizăm aceste răspunsuri, „învăfSmlnl : modern înseamnă" îmbinarea tradiţionalului cu cele mai noi mijloace audio\izualc": „îmbunătăţirea, schimbarea bazei materiale a procesului de predare"; „folosirea cu pricepere a metodelor de învăţumînt şi a materialelor didactice asitel ca eficienţa sj i'ie maximă"; „aplicarea metodelor moderne care se discută în cecurile de specialitate, consfătuiri, reciclare atît în ceea ce priveşte însuşirea de cunoştinţe c!t şi verificarea" etc.

5 Iată cîteva exemple: la întrebarea a 5-a: ,.folosirea problematizării, a mijloa-c:lo!' audiovizuale (d spozitive, dial'i'me, ilustraţii)"; „folosirea aparaturii ş! în general a mijloacelor didictice, a sălilor cu profil (laborator)"; „introducerea în mod sistematic pe scară de masă a tuturor mijloacelor tehnice, atît a diafilmelor, diapozitivelor, discurilor, benzilor de magnetofon, cit şi a filmului"; la întrebarea a 7-a : „folosesc mijloace audiovizuale, în predarea lecţiei m;'. bazez pe observaţiile făcute de cle-vi"; „am predat «ra-inatica programata care a dat

rezultate foarte bune, folosesc mijloacele audio-Vizu sie"; !-f'jlosirea diafiJmeîor, audiţii radio ţi televiziune".
63
ns. — JV.J/.). Deci, deşi înzestrarea eu mijloace tehnice furnizează instrumente de lucru utile cadrelor didactice, totuşi modernizarea procesului de învăţămînt nu se poate rezuma la atît. Am obţinut însă şi răspunsuri care atestă interesul unor cadre didactice de a aplica unele metode modeme oferite de revistele de specialitate0. Teea ce apare însă paradoxal este că învăţătorul sau profesorul — 2)rincipalii factori în organizarea şi desfăşurarea unui învăţămmt modern — „optează" pentru anumite metode, aplicate şi verificate de alţii, în modalităţi şi accepţiuni de multe ori personale, şi „renunţă' uşor atunci cînd apar dificultăţi în utilizarea acestor metode sau cînd rezultatele ,,nu sînt pe măsura aşteptărilor". Iată de ce este necesar ca modernizarea procesului de învăţămînt să înceapă chiar de la cadrul didactic, de la pregătirea lui riguroasă psihopedagogicu, care să-i ofere posibilitatea luării în stăpînire a actului instructiv-eelucativ, cunoscînd toate „secretele" acestuia. Atîta timp cît nu este înarmat cu solide cunoştinţe metodologice privind organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţare, cadrul didactic nu poate depăşi o anumită inerţie a tradiţionalului, rămînînd de multe ori un beneficiar pasiv al rezultatelor unor cercetări experimentale.

c) înţelegerea de către cadrul didactic a raportului dintre componentele pregătirii sale profesionale. Avînd în vedere obiectivele formative ale procesului instructiv-educativ — formarea şi dezvoltarea aptitudinilor necesare în cadrul diferitelor sectoare de activitate — pregătirea psihopedagogică, care reclamă o serie de aptitudini speciale, trebuie să primeze asupra pregătirii de specialitate. Să \ edem cum ne-au răspuns cadrele didactice la întrebările care vizau acest aspect. Astfel, la întrebarea a 8-a, ce se referă la principalele laturi componente ale profesiunii de cadru didactic, majoritatea răspunsurilor7 ne demonstrează gradul înalt de conştientizare de către învăţători şi profesori a principalelor cerinţe adresate celor ce activează în terenul practicii şcolare, care sînt componentele principale ale profesiunii ce-i condiţionează eficienţa, în ce constă mode-

6 La întrebarea a 7-a am primit şi astfel de răspunsuri : „cinri am avut posibili-t ţţ şi lecţiile s-au pretat, am încercat experimentarea metodelor moderne, popularizate la revistele amintite"; „am susţinut multe lec[ii folosind ca metode : problematizarea, descoperirea, algoritmizarca, dar mi întotdeauna rezultatele m-au satisfăcut": „am organizat clasa pe grupe, dar n-am făcut acest lucru permanent".

7 Prezentăm citeva exemple : „Pregătirea de specialitate, pregătire psihopeda-gogîcă, pregătire politico-idcologică, dragoste pentru copii, răbdare şi tact, calităţi morale deosebite, pentru a constitui un exemplu etc."; „pregătire de specialitate, pregătire psihopedagogică, calm, înclinaţii"; „pregătire profesională, pregătire politico-ideologică, conştiinciozitatea, corectitudinea, dăruirea, dragostea pentru profesiune": „să aibă chemare, dragoste pentru a lucra cil elevii şi In acelaşi timp, să fie bine pregătit profesio-naJ, să aibă o bună pregătire politico-ideologică, o conduită morală corespunzătoare" etc.
64
Ml oferit ele % doi- <fevp«u-bonal:itiv'>ea celui aş pi»flăt«şi «bbw$ este forţa a/x-^lai model ia :>< iivi tai ea -educativii. Pjv. itoi* ia raportul dintre pî'-ejiiHirea de specialitate. şi pregătirea; psiliopeda^o^ică^-traduci. Îiitr-Hii an;oar;!>)în dti cunoştinţe şi aptitudini iieec-sare oisnmizftrii şi st-.iniie.ni mKioriuiuîui de învăţare, (•onsja.tăm otştoniimţâ jţcnora-Lî a ,j?i . .Iţăionior şi profesorilor do a- nu acorda priorii ai e pregătim j>siiio| eda<;agice de?! majoritatea 1 elevii iuiporhuu a ei. iihident. ?n ■ . •■■ iateutirt .de. a subestima pregătirea-de f;peeiaKU;ie, do©â.recki ,. emv& un ar ii asigurat. Ia cei mai iu;>"iţi p,i: •»-■■ m--.ri, c-jitrir-utal ştlinl ii'ic aLkM-ţiei. ei de ains'sta a«upi>i a'oiaiui ,.nî:ueş(nfi!!psihopc--o.K;Dgic!ş f;;>;e >^ mCrească eficient* «cii vi!:.*. i ^didactic
de modelaie a-mu tonalului uman bxis^ant îb şc<).ul;l p ace^^ia tocrtini pra inlormediitl .transmiterii cimotii:iiel(.i'r do -»(■»■ ■. Acea'^a
eSfpi'iiBW ia.))îiM cw> de- pildă, profe-orJ de j; i ■■■'■■, •
î»v ., * ei.-.. faretaie fiu - ' nu, alît specialist- 'în-
ştiii fciv'iij Ui sfasul aea'u i i iluiuiţ -it, mai atest,
! ni • — -u ltoî im p is- filo* îu c;'"e
+]T)3i' aci; i- la (, cîs şi i
La intre) tre i a 9-a, „interlocutorii" ir 3-at.î -!
8> a 9 ca.'he didaciice (8.4"/„), care Bi au dat {•ă inTOiiftaîieie eîi znai exact tot;di:-i -i a<"ivitr stat impiicaii8. învăţătorii si profesorii clCRl -.->ară mui b&ţi ite cave benc-l'icia.-.'i atil elegii (insUTH ,"»fi 4 educ-' î -i- (-pregătirea ^ş pei-fccţifiiiaiea acau« tal') prin j.' > {(«-ideologic, cvrcia i r-'-'fodieo, eeBiuni fi! I tâhm, mnpmiQMVd etc': I » 'ii'iiie corapoîii aţele (^-ienţiale ale activităţii reale desf."surate de un crulru didactic iiebuie să- fie organizai^ I teHttrfeiltikTi de învăţaio şi siabiiirea modului de transmitere a eun"..ţintelor (ttietoda) -,i-'înd direct achiziţiile în planul dezvoltării i >i!uce a elevului în urma însuşirii cunoştinţelor transmise. Permaîie!tta preocuyiare a cadrului didactic trebuie să fie aceea de a prograMva. formarea »î dezvoltare;! diferitelor eapacităţi şi funcţii psihice plecînd de la an&amblul're cunoştinţe .specifice obiectului de învăţămmt pe care-1 predă. Org, -aă. riguros şi sistematic activitatea de învăţare a elevilor, fiecai-e eadra didactic contribuie efectiv şi deosebit de Wfcîeut la dej-'o1-t, rea aptitadinilor elevilor. Or, iX-^isn^uiile Ia întrebarea a 2-

-; rru f.. ;- Jiiei a i ftjl de precizare în bâ I --oa-,.
cv\ o!-g«îizaţii
[
■ \'r" etc ri şi UiT
Uneref. acliyiiate '. nmucn aififofîîeT., iecior. !,]jr«îare?,' corecţi-ot.-cai" , tîi\lţuni!iît rulil.c, BitS
• căra,
■. munca . ■.
lahzaxea ei iii brgSniz-lfi
S îa dumici;* a :::€
c. 642

întrebarea a 10-a pune tranşant problema raportului dintre pregătirea de specialitate şi cea psihopedagogieă. Dacă în ce priveşte pregătirea de specialitate răspunsurile cadrelor didactice sînt relativ unitare, specifieînd necesitatea cunoaşterii la un înalt nivel ştiinţific al cunoştinţelor pe care le predă, a pregătirii şi perfecţionării continue, informîndu-se curent cu tot ce apare nou în domeniul respectiv etc, în ce priveşte pregătirea psihopedagogieă răspunsurile lor sînt foarte diferite- De altfel şi non răspuns mile sînt mult mai frecvente (16—15% pentru pregătirea psihopedagogieă în ra~ port eu 6 — 5,6% pentru pregătirea de specialitate). Astfel unii înţeleg prin această pregătire formai ea unor calităţi morale ale educatorului (exemplu: „să fie sincer, drept, să vorbească şi să se poarte omeneşte cu elevii şi colegii săi"), alţii, lecturarea unor publicaţii (exemplu : „leeturarea publicaţiilor care prezintă viaţa, care este o şcoală inepuizabilă"); „pregătirea psihopedagogieă presupune-lecturareaunor materiale de speciali at e" ; alţii: „experienţă, numea cu elevii" şi, cei mai mulţi, „studierea pedagogiei şi psihologiei pentru a cunoaşte comportamentul elevilor", „particularităţile de vîistă ale acestora" etc.

Răspunsurile primite fiind atît de diferite demonstrează faptul că învăţătorii şi profesorii nu au beneficiat suficient de o pregătire psihopedagogieă solidă, unitară, care să le permită deplina luare în iStăpînire a activităţii de instrucţie şi educaţie. în perioada formarii lor profesionale se insistă în special asupra pregătirii stricte de specialitate, iar cunoştinţele de psihologie şi pedagogie sînt relativ insuficiente şi, în sprijinul acestei afirmaţii, vin chiar unele răspunsuri ale subiecţilor noştri : „pregătirea psihopedagogieă trebuie neapărat asigurată din facultate, indiferent de specialitate" ; „studierea pedagogiei şi psihologiei — insuficient studiată în facultate — pentru cunoaşterea elevilor, a metodelor şi procedeelor caic Ră ridice eficienţa lecţiei". .Aşa se face că, în ansamblu, cadrele didactice posedă o serie de cunoştinţe psihologice şi pedagogice, dar pe multe le-am putea califica drept „clasice", fiind prea generale şi cu o funcţionalitate redusă.

Astfel, la întrebarea 2J, învăţătorii şi profe-orii definesc competenţa profesională a cadrului didactic printr-o pregătire deosebită de specialitate şi prin: „prestanţă, autoritate în faţa elevilor"; „receptivitate la doleanţele elevilor" ; „corectitudine, exigenţă (fără exagerare), exemplu bun pentru elevi",; „să înţeleagă situaţiile dificile ale unor elevi, să îmbine exigenţa cu înţelegerea elevilor" ;,,conduită morală ireproşabilă" etc. Evident că un profesor competent trebuie să întrunească si aceste calităţi, dar rezultatele elevilor — sub aspect formativ — nu depind în primul rînd direct de acestea.

E drept, au fost şi răspunsuri care au definit competenţa, profesionalii prin existenţa unei bune pregătiri psiliopedagogice concomitent, cu bună pregătire de specialitate. Ce înţeleg insă mai exact cadrele didactice, incluse în cercetarea noastră, prin pregătire psihopeda-gogică — unul din indicatorii principali ai competenţei lor profesionale — vom vedea aualizînd răspunsurile la alt grup de întrebări, special formulate pentru a detalia întrebările cu caracter mai general.

d) Cum văd cadrele didactice procesul formării diverselor componente psihice ale personalităţii elevului — priceperi, deprinderi, capacităţi, aptitudini — în principiu şi în fapt. La întrebarea a 11-a — referitoare la căile cele mai adecvate de formare a priceperilor şi deprinderilor intelectuale la elevi — răspunsurile primite 9 (aici am îxitîlnit 4 nonrăspunsuri — 3,7%) demonstrează că unele cadre didactice, chiar dacă depun eforturi susţinute pentru a transmite cit mai eficient un anumit material de învăţare, dar necunoscînd care este calea cea mai bună pentru a codifica acest material în achiziţii de ordin psihic, rămîn departe de aspectele de profunzime ale procesului de învăţămînt şi, în consecinţă, contrar aparenţelor, pierd tot mai mult controlul asupra acestui proces. Or, fiecare cadru didactic trebuie să organizeze de aşa manieră activitatea de învăţare a elevilor îiicît să valorifice maximal valenţele formative ale materialului de învăţare transmis. în cadrul scolii elevii îşi însuşesc diferite cunoştinţe, dar în acelaşi timp, şi mult mai important, este faptul ca ei să-şi însuşească tehnica activităţii, a muncii pe care s-o poată. aplica ulterior în diferite situaţii. Cadrele didactice trebuie să cunoască ce achiziţii de ordin psihic, intelectual va realiza elevul în urma însuşirii unui sistem de cunoştinţe, principala cale de realizare. a acestor efecte formative constituind-o organizarea şi controlul riguros al activităţii de învăţare a elevilor.

La întrebarea a 12-a, care solicita tocmai precizarea efectelor formative pe care le obţin cadrele didactice prin intermediul cunoştinţelor pe care le predau, răspunsurile primite sînt mult prea generale (sînt şi 5 nonrăspunsuri — 4,6%). Astfel, majoritatea cadrelor didactice consemnează ca efecte formative ale cunoştinţelor transmise : dezvoltarea memoriei, gindiriî, imaginaţiei, limbajului, atenţiei şi puterii de concentrare, spiritului de observare etc. Aceste efecte nu pot fi contestate, însă ele sînt globale, cumulative, obţinute

9 i)e pildă: „exemplu personal al cadrului didaclic" ; „extragerea concluziilor «dUeative din lcct.ii"; „perseverenţa în munca, exemplul personal, convingerea"; ,>să dezvolte interes peiilru obiectul predat Incit elevul sa. citească cit mai mult in legătură cu- acest obiect"; „lectura individuală, modul hi care îşi iau notiţe" ; „exerciţiul In clasă, exerciţiul acasă, repetarea, munca cu manualul".
67
m
8 ,JC
■■:.\ i.\
■ ■■ a (] nt'U
m vi
rgvnf-a ;tuturor ' oWecMor"tfe:' ţînvaţăftiii >f.: Dacă' agesti ;lor"!îiyiive'- 'apai'■; ftiai ' ăevreine" featt mai 'lîrziu, la V t:"i;ţî pari; rminai la tinîij daieă obiectul' propriu do predare are !iri1)iiţie1":'mai iiîare""sau mai "teică deeît ' Ktţe' obiecte 'de i: i! 11 rânîîii;:' pro bleme necunoscute pentru limite;' cadre ic<-,' deşi'Ia întrebarea;'a- lS-a peste' 80% (ST cadre didabtiee) pitns ca există o concordanţă între însuşirile şi ca-Dacităţiie •]ii care şi-au propus să le formeze la elevi şi cele* care au faptic'In urma învăţării w. Or, ■fundahiental pentru' fiecare
<1e
'de
ctclm didactic esto cunoaşterea-adecvată a procesului pşiholo.î îurtnare a priceperilor: şi deprinderilor iftcelecJtt&lef proces.-; „-e.on.Ktrufeţ'ie.'-' a capacităţilor şi însuşirilor psihice -înscrise ea o iive afe pi'Pd'i'trii luateTiakikti de învăţai'e specific fiecărui'obiei JDvăt.HDiîiT. Uiiele cadre' didactice' îşi fiieâzăj de -obice-ivea obie nnediato •tvansmiteroa, utini cuaititTimd'e ■ctuioştiiiţe şi;. în plan fe(ilar,' in perspectivă, dezvoltarea -unor 'funcţii şi'pfoc<';?o--psihii im or -trăsături ele persouslnraţe. ®b creează-îr^ă un. 'hiaius în'tr* husiut cunoştinţelor predate-:şi âcente efi-cte formative cacre pol a«î*B& apară la nivelul- elevilor. Depinde d<ici de, elbv chică apar-ziîîii «c ordin psihic, învăţătorul, profesoral, făcînd s^oferi materialul de învăţare. :Considerăm că a'1 trebui oarecum inversată-în sensul că, forroulîiid ii) ied iate foi'marea unor însuşiri şi capacităţi psihice, < ,;-.-:li iiliHdaetictre-hţim Bă le modeleze prininterniediui cunoştititelor pe ettre, le transmite. ;.'.■ •= ej
Aprecierea de e&ire-.eadrele/diăaetice a sUlului- muncii inte-B bucile a elevilor. Eăsptint;urile primitei'la întrebarea a 14-n/-'^r:nt fk'ştal de diferite-11 (10 cadre didactice — 9,3% n-au precizat'aici
îc-M-
„dătoî 'ia de
%■ i- iţî ■
dttiî e, ■•
ar
ea ob iV
e
im"î'ăspuns).-Există o "aşoară tendinţă generală în «le a lega strict activitatea de în^asire a i iwtwiîfei.- Astfel,'activitatea ue preda^'e ar p «•?idftcticej;'ia.r activitatea de însuşire ar aparţine -jVeCasta însearană'că învăţltorii sau profesorii ■■c e-rt-noştinţe -nu feuşesc să controleze ■aîiticipaî
vs,tc r
:>r de
dnsiv cadrelor
■însiv eîevtriui.
. -. • . :lf> ŢAzîariUţWşx .celor care au -răspuns negativ îa aceahi;!. .îi3trel>..re au j« : •■ nume ni
i iii ,iij <■ i iiior predispoziţii negative, specifice, <kr/.
""înţĂ <fe 'acest oBiecf:"; :>particiilărifăţile psihice riutive '■nîe tîeviîor şi educaţia familie"; „structura intelectuală şi psihică a elevilor" etc.
11 Dăm cîteva exemple de modalităţi de însuşire a cunoştinţelor utilizate ni v -:•:[deelerîr.^cîisciiţii cu pr&fesorul, memorizare, lucru individua)-aeâs;", în i jţfijk.i'TâS'cunftŞ'WnţeiltiP'f-n 'tiasit,;:re)iotaR5a':îor acasă" : „lectilra cărţilcii" indicafe 5 '.■Jaiiognitip,' ţ»'măi'iî"eâ atenta n s5xriîica*ii?6r'di>te;iin: ctesă" :; .ye&ttteiiiplarra' 'i p-vp:r . .'esroriieiieJoF•şi:,ţ.tui>iKrea]>riii-'oi)serv-are"a 'legilor rc-îrtective jîfttiiăfîV diicwtarea lor &i In fina» aplicaţii pificliet"- etc-. - - •■ -. ■■■•- ■ ■ i ■> ■■■■'
ficat teres ir in
frec-
:Mstâ ■pfhi
c. Jîvident că, îri „verifice" propirâl
e]fvriloi', a randa-
con&tatăm că învă-
i, săi stabilească. caro *w1 'ohstd'c'oMe eo-le întâmpină elevii ÎTi.':âfi.s«'şijrea loiv înacest

caz.:7iiuîţi:elevrîolos-esc modalităţi de însu-şjWj.iiiOuBoştinţelor onreznltuteeB-i diievcuţiitziinet chiar în interiorul aceleiaşi clase, Gr, îiudscfetţil înoet^ulin de îflVSţftrej între activitatea de: eşmiai'O: a eimoştmţeldr şi cea d'e-îiîsuşhe/a lor trebuie să existe o" feaorte. sMnsă' interdeijeJKîenţâ.: Modalităţile de însuşire a eniroş-iilr-sînti dependente: de actiTitatea de predare, în special de în. care '■organizatorul procesului de învăţare îşi concepe „pro-prrtvtuul" mu de lucru, eu elevii, deoarece metodele şi procedeele de iwurn :-ale, 'acestuia devin metode^ şi procedee de lucru ale elevilor. l ide ■niuncvl intelectuaîă.1 al elevilor este puternic influenţat tW de; iHimeă intelectuală al eadinlui didactic Jîvident permanenţa, învăţătorii şi profesorii treliuie să-şi jji'ograin de hici'U pj/iii: mtermediul:i'äs]jiîn««i'i]or iiiea.tnlui şeola.; ea;ntiţativ şi calitativ... ; ■ • ' :■., Avirfizhiă'iiispimmrne Ia întrebarea a'lo-a. ţătorii şi profesorii se străduiesc în general să înlăture pe cît, posibil însuşirea mecanică de: eătre elevi a cunoştinţelor transmise, folosind ■Jji- acest scop diferite procedee .metodice;12. Gu această ocazie, cadrete didactice iau cunoştinţă'de modnî în eaie a\i fost însuşite cunoştinţele predate, fie pe o cale directă; — răspunsurile elevilor în'diferite ocazii : ■verificai! zilnice, tjiine^trivile, aplicaţii practice, lucrări ete. — şi pe o-.cale indirecta — leznltatele-.Ia diferite exanicne de admitere, oliifl-piad,e« apreeierile făcute de; către coi ce lucrează cu elevii într-o perioadă imediat superioară şcolarităţii. Pentru juarea majoritate a îrivă--ţăţpiilor şi profesorilor rămine de-^cilnsă aceeaşi problemă : Ia nivelul ^Inpeâ.apai" în gepe^al ilpwă gniţruri de-elevi,iimii oare învaţă mecanic ;ji alţii care nu învaţă mecanic eaîioştinţ'ele tiiinşmise şi, dacă uiaoarfiă ş4- .găsească o explicaţie acestei situaţii, lor nu le■ rămiue deeît să apeleze la personalitatea' elevilor. Acest lucru n;e este confirmat şi de răspunsurile la grapaiuî de. întrebări16, 17, 20.. . | ,. ,...., .

f) Aprecierea de către cadrele didactice a criteriilor şi sursei deosebirilor individuale dintre elevi. La întrebarea a 16-a, care solicita pî'eeizarea. xlâcă exiKtă deosebiri 'individuale între elevi, răspunsurile iţi'xeepţia a 5 cadre; didactice — 4,6%, caii'e nu au daţ nici un; iäs-S,'-sînt afirmative, în ce censtau îiitsă;ace*ste deosel)ii'i iiîdi\iduale rile suit foarte diferite. îiîţ'ereînd 'O :sistematizare
putem1 grapa, deosebii*;
pe linia :T.
»2 Re toempUi : ,,î
nn liapiloP-•;".-.uriif mile exemple care
res'c'
ÎOgita rai stină sfirr
1 fie laborator"
'dat::de elevi-'; ., Wâ fie elevi'" et£V
ilor
ump, adS'clt
fizice şi intelectuale („Înzestrare intelectuală" ; „capacitate intelectuală" ; „aptitudini" ; „dezvoltare! fizică, intelectuală" ; „perspicacitate" etc.); 2. motivaţiei şi afectivităţii („modul cum sîat preocupaţi Hau dacă. sînt indiferenţi faţă de ce se predă" ; „interese" ; „satisfacţii" ; „plăcerea de a cunoaşte" efcc.); 3. unor trăsături temperamentale şi caracteriale („temperamentul"; „putere de muncă"; „conştiinciozitate" ;„modul cum privesc munca" ; „perseverenţă" sau „superficialitate" etc.); 4. modului de însuşire a cunoştinţelor (modul de asimilare a cunoştinţelor" ; „cum se pregătesc pentru lecţie" ; „gradul diferit de însuşire h cunoştinţelor" etc); 5. conduitei afective a elevilor în cadrai şcolii şi în afara ei („bunăvoinţa faţă de profesor" ; „ordine şi disciplină'"; „comportament în şcoală şi în afara ei" etc).

într-adevăr, aceste deosebiri individuale la elevi există şi ele influenţează direct asupra randamentului şcolar. Se ridică însă următoarea întrebare -.care este emisa (sursa) acestor deosebiri individuale"! Iată cum ne-au răspuns cadrele didactice incluse în cercetarea noastră13 (la această întrebare, 11 cadre didactice — 13,8% —n-au precizat nici un răspuns) : există în general două mari surse, anume. o serie de capacităţi, trăsături aLe fiecărui elev şi, pe de altă parte, mediul familial. De altfel, în ce priveşte influenţa familiei asupra însuşirii cunoştinţelor de către elevi (întrebarea 20) majoritatea răspunsurilor («tu avut şi 5 nonrăs pun suri — 4,7%) relevă faptul că familia are o contribuţie mai mare pe linie educativă decîl pe linie instructivă14.

Deosebirile individuale, datorate acestor surse, constituie pentru unele cadre didactico cauza principală a randamentului şcolar scăzut al unor elevi. Această situaţie este adevărată doar la prima vedere, deoarece trebuie ca fiecare cadru să găsească im răspuns la o nouă întrebare : dacă de cele mai multe ori cauzele eşecului şcolar ţin de personalitatea elevului, care sînt adevărate cauze

11 Prezentăm ctteva exemple primite ia întrebarea a 16-a : „posibilităţi intelectuale native, dublate de alţi factori, cum ar fi, familia, educaţia" etc.; „calităţile înnăscute şi mediul familial in care au trăit copiii piuă la vîrsta şcolară"; „unele ereditare, altele bazate pe manca perseverentă sau lipsa ei" ; „lipsa de interes pentru activitatea de şcolar, uneori control insuficient din partea părinţilor" etc.

14 De exemplu : „familia influenţează In bine atunci chid supraveghează copilul în permanenţă, cind îi impune ud regim de viaţă ordonat, cînd stnl părinţii cu adevărat exemplu de muncă, cinste, corectitudine"; „familia influenţează în mod hotărîtoi"; „ea contribuie ia formarea deprinderii de a munci perseverent, de a rezolva la timp sarcinile, de a respecta munca, de a face totul la timpul potrivit şi in cele mai bune condiţii" ; „mediul familial influenţează pozitiv sau negativ după preocupările familiei, după atmosfera de Înţelegere care trebuie să

CKiste" etc.

ale acestor cauze? Este suficient să le reducem doar la nfşte particularităţi psilioindividuale ale fiecărui individ în parte şi la influenţele educative ale familiei f Cadrele didactice, prin activitatea edii-cretă pe care o desfăşoară cu elevii, oare nu contribuie eu nimic Ia conturarea- şi intensificarea acestor deosebiri? în această privinţa Doi credem că, deşi în procesul de învăţămînt acţionează o multitudine de factori, de variabile, răspunsul la această întrebare îl găsim în special raportîndu-ne la personalitatea cadrului didacti-. Considerăm că una din principalele cauze ah cauzelor insuccesului şcolar invocate de unele cadre didactice o constituie modul de organizau' a activităţii elevului cu materialul de învăţare specific fiecărui obiect de învăţămînt. Randamentul şcolar este condiţionat nu atît de unele deosebiri individuale, cît de modul de lucru, de metodele utilizate de către organizatorul procesului de învăţare.

g) Ce rol joacă programa şi manualul în activitatea cadrelor didactice de transmitere a cunoştinţelor elevilor. Răspunsurile15 la întrebarea a 3 8-a (6 — 5,6% nonraspunsuri) demonstrează faptul că, pentru învăţători şi profesori atît programa, cît şi manualul constituie doar nişte instrumente de lucru orientative. Activitatea lor efectivă de transmitere a cunoştinţelor, fără a ignora întru lotul cerinţele programei şi manualului, se desfăşoară în mod creai or, mai ales la clasele mari (..manualul nu-i totul la clasele mari".'. Unele cadre didactice îşi justifică această iniţiativă şi prin faptul că în activitatea lor au sesizat o serie de lipsuri, de o mai mare sau mai mică importanţă ale programelor ,şi ale jiuumaMor16. Această strădanie a cadrelor didactice este lăudabilă, dar este necesar să existe pentru toţi un sistem unitar în ce priveşte metodologia utilizată în transmiterea cunoştinţelor. Dacă un cadru didactic încearcă să facă o serie de lecţii atractive folositul material didactic abundent, aparate pentru a prezenta informaţii, imagini, noutăţi şi, ulterior, constată că elevii jiu pot opera uşor cu cunoştinţele însuşite, nu le pot aplica practic — din cauza gradului redus de, funcţionalitate

15 Exemple de răspunsul- ila această întrebare : „respect programa, ţin eoni de mantia?, dar transmit în altă manieră problemele, fmbogăţindu-le cu exemple şi cu noutăţi (ie ultimă oră" ; „constituind instrumente de bază în pregătirea lecţiei rămîn principala sursă, dar completată cu noutăţi la zi şi în mod creator"; „programa o studiez la începutul anului şcolar, rămintnd doar manualul ca suport pentru desfăşurarea lecţiei".

'* Iată citeva exemple de astfel de lipsuri : „programa este încărcată cu c'etaîii nesemnificative"; „e o discordanţă între conţinutul programei şi intenţia noastră de a moderniza Invăţămîntul"; „atît programele, cit si manualele nu respectă întotdeauna particularităţile de \îrslă, iar revizuirea savi îmbunătăţirea lor se face la perioade mari <fe timp"; „lipsuri în ce priveşte prezentarea şi succesiunea cunoştinţelor, în alegerea exerciţiilor şi problemelor tipice şi a celor netipice, în sublinierea unor idei esenţiale, tipice" (răsp. la întrebarea 10: — 9 nonrăspmmn-i — 8.4%).

al. acelora :r nu iusea.umă. .că, ?lepă.şjuti;.a.stM ctHŢaţck- programei şi manualului, le-a aplicat in mod creator, ^vuincereănj, prin aceasta, să,subestimăm aportul .deosebii al xnijiyaeelor tehnice, audiovizuale etc,., folosite in şcoală, ei doar vrem. şuysubliniem că.rolui lor est*; acela de mijloc pentru transmiterea: veritabilă a,cunoştinţelor. Ckrii«idevăm ca ar fi necesar ca. ia programa să tio precizate destul, do exact, obiec-tivek-formative ale sistemului do cunoştinţe 'oe urinează să fie fcr.au-anu^pe o perioadă mai mare de î.Liup, a-tfal ca fiecare cadru didactic să, aibă do la început o ujiagjne toar;.e. clară asupra „con! ribuţiel", acrsLui material de îuvăbare la dezvoltarea, psihică, iu!uloctu.,: '. elevilor. .A.vînd „cireuniscrisă" în progratnă anoasiă ,,c..)aiributie" catlrul didactic va trece ia organizarea riguroasă, meticuloasa, a activităţii concrete de transniitero a ciinoştiarelor, folosind uvanuai-u şi nire mijloace pe care le apreciază qbbsoluţ uacesare peiitiu a trai^-pune în fapt acest deziderat iionnali»;, Buccesul nxuiîc|4 de instruire este condiţionat nu diree^ de co'aţinut#l celor transini?»-, rîtde.iQee.a, ce „formează şi dezvoltă" culruL didactic ia elevi prin „ce transmite" şi prin ,.vioihil cum transmite".

::■■<

3.4. Conclumile cercetării

■uonale
*
„tai
il
u-

una tuţi componentele centrale ale pregătirii pro cadrului didactic o constituie eoinpdientci [psihopedagqgLc tria" sa — condiţionată de im ansamblu de antitiidini p de a organiza si controla în mod riguros activitatea mstrueilv--e cativă, valorificînd, maxiinal valenţele formative aţe acestei ac tăţi în procesul dezvoltării personalităţii elevilor. Fără a se cqnşi doar un simplu transmiţător de ^eunoştiuţii17, orice cadru dida trebuie să îinbine în pcrmaiieuţa activîţaîie'fi. ele organizare şi trţ mitere a influenţelor educative .cu.prograînarea unor

funcţii gi c citaţi psihice la elevi, să verifice frecveut care este ,.soarta" a'co influenţe, care sînt acliiziţiile de ordin formativ.

Or, aşa evuri,ne-a demonătrat cercetrarea rioastră, o.mai:e p din cadrele didae^ioe investigate sin ir deficitar© în ce priveşte: pregătirea psihopedagogică, ptecutn şi îîr ce priveşte nivelul de funcţiona-' litate al cunoştinţelor pSiliopodaigogicev eliUir daeă verificarea !s-a faout-, ptiii' iiiierineiiiil aneaetei. Astfel, a :iaUz;a 'raspuasxinlosri primi te ne-a ■ conduc ,ia fonwularea urma*»nc©l9ei c&ncluzii (ou caraetwi»1'rle:

i H.,Piagcţ,, J 19T2? p. 12-13.

şi

didactică si .pedagogica,

partinic %lMii\ U<ih^:k^idMHi[i^A-vtâri-) : 1; (-xl^V oare, chiar dacă, ijiaiiîfestŞ'Inviiavoiîiţă pefitjru'. a/ îci •■nial-ie-' lifernunWpKihopedagogiea (reVisţc, omţi, 'c<fr<::e!;Ti1> cu ri'tiM'Si- y.;$(-\i<î/nîeneji<:jori mţli ai rezult ăi Wo'r d^fe'^fărir'jfi-iiîio^ j!edîi:g%ie<* (fffî (.Hiiiza"niVi'h'iliif --cazi;' .al pn^iiiii]^pMn^(lu^^u-e\ •J. rwdinţă rna^r tâttWftUlMtnU'1 rîe"a r"e<hîee roiiilior rioarLa ..V-iîvi-ia!ea"de nistrftire' (pmfa're"rşi^ataH»);;'^; existeiiţă 'nuni ..bagaji; tthal pah0p<^îa|jog'ic ,'rola'tH"ftjfmal,: rigid, îieiutieţioiiAi;. C îeVi-^l'i:â\' eaiiza p'ri!Ycipr|:Itra;Jie.reuşitelor 'şî' jiiMfeii: J

iiltâ ţ o. existenţa'

l de a

rare

^gţ;vp fiT-forriiVîl.îiVe ;.fe; actiyfiflţii. didactice ; ii, dilVr^nţa' n:;V'ht hli;;]V; c'atli'e"didiictice îiifi;e Vifoirh.il ^«sif-ra'i- ■

• t.f '•<i-i'! ■■ h' . m«.k 'â't "7'.■■ii'Jidinţ;-r':;;r;()rl '(:w<îiie' -fic'c""fie a h'(%'d:,i;:oiIpt'"»;dt"'Tif': s*xf<gei'atâ;pr(;<j;"itirii ^invh 'tlh spe-' a'[t- in caVfn;if::hşiii:in1*]i:h*) v;eţqmpoflŞ&tt1alo'pr<i^1iîi'ffi f(>r';K;o

in

^ ;' şi)«

'mirii in nîui fîe

r?iW .ir a n'i\;'«

apare drept unul din prineipa-

p]pj ţp -f! dfe.

noastre-- nM ^p]iffVfft; peVo'pfVpiilaţK1'j-.:'T:-= "iv'reâ-, iHîisâ'-^:- fie. (J;ui !{îo»ibilJt-aiou':i6ixi?i «i; Irjsbn'turi'îîir <-i'(f-, „■ ;,niv.:*ei:i caro să vizeze întreaga poptukţji S

Pregătirea psihoped^gogică

iDiQ o[)iective îiî jorii.i«.ireYi pi*otcsi j

stînd în înarmarea profesorilor şi învăţătorilor cu un ansamblu de cunoştinţe psihologice şi pedagogice, cu un sistem de metode eficiente de organizare a procesului de învăţare şi cu o concepţie globală, unitară asupra fenomenelor şcolare. Această pregătire este începută, evident, în timpul facultăţii şi definitivată în practica sculară la locul de muncă. Or, cercetarea noastră ne-a demonstrat că, în timpul facultăţii, pregătirea de specialitate ocupă ponderea principală, iar cea psihopedagogică se rezumă doar la. însuşirea unui cuantum de cunoştinţe psihopedagogie* cu o slabă funcţionalitate, care îi ţin uneori departe pe învăţători şi profesori de specificul procesului de învăţare. Ca urmare, aceştia intîmpină ulterior dificultăţi în apropierea şi explicarea rezultatelor unor cercetări psihopedagogice specializate, în însuşirea unor metode noi, verificate experimental. Deoarece activitatea de învăţare bine organizată este generatoare de aptitudini considerăm că principala sursă a aptitudinii pedagogice o constituie modul de organizare a activităţii de învăţare a profesiunii de cadrul didactic. Ke referim nu atît la componenta strictă de specialitate, ei,

urai ales, la componenta psihopedagogică. Viitoarele cadre didactice, în perioada pregătirii profesionale în instituţiile investite cu această responsabilitate socială, trebuie să-şi însuşească în mod activ componentele viitoarei profesiuni — pe linie psihoepdagogică, în sensul de a prelua şi însuşi activ diferite modele de acţiune educativă care, interiorizate., genei*alizate implică anumite procese şi funcţii psihice, cu un anumit nivel de funcţionalitate, organizate şi structurate în chip specific, conform ou cerinţele, exigenţele unor modele, componente ale activităţii pedagogice. Se formează şi se dezvoltă astfel aptitudinea pedagogică care se va dezvolta şi perfecţiona în continuare pe măsura exercitării nemijlocite a profesiunii de cadru didactic, Considerăm astfel că, în perioada pregătirii profesionale, trebuie să se aibă, în primul rînd, în atenţie dezvoltarea aptitudinii pedagogice.

Organizarea riguroasă a activităţii de învăţare a componentei psihopedagogiee a profesiunii duce la conturarea unor capacităţi de orientare pentru viitoarele cadre didactice, asigurîudu-se astfel suficiente garanţii în ce priveşte eficienţa activităţii pedagogice desfăşurată la locul de muncă. în condiţiile în care nu se asigură suficient această pregătire psihopedagogie», cadrele didactice, confruntîndu-se nemijlocit în practica şcolară cu o multitudine de

situaţii educative pe care le rezolvă într-o manieră personală, pătrund în mod diferenţiat „tainele" acestei profesiuni, având drept consecinţă conturarea unor mari diferenţe interiudividuale pe linia „echipării" .spontane cu aptitudini pedagogice în practica şcolară.

CAPITOLUL
Interacţiunea factorilor psihologiei ţi .sociali in structurarea aptitudinii

4J. Dimensiuni psihologice ale aptitudinii pedagogice

Aptitudinea pedagogică, spre deosebire de alte categorii de aptitudini, cum ar fi, de exemplu, e«4e tehnice, nu poate fi depistată doar cu ajutorul Iestelor psihologice (teste de inteligentă, teste de atenţie, de memorie etc), deoarece, deşi se bazează pe asemenea procese şi funcţii psihice, nu se rezumă doar la buna funcţionalitate a acestora. Aptitudinea pedagogică este o formaţiune psihologică şi psihosocială complexă care, bazată, pe o îmbinare specifică a diferitelor procese şi funcţii psihice, nu poate fi analizată, studiată, surprinsă din perspectiva factorilor săi psihologici subordonaţi, pentru că, procedînd în acest fel, se pierde specificul acestui gen de aptitudini şi se surprind anumite caracterisiici, anumiţi parametri ai unor procese şi funcţii psihice care s-ar putea să nu fie relevanţi pentra scopurile cercetării întreprinse. Mai apare şi o altă problemă. Fiecare cadiu didactic îşi desfăşoară activitatea fiind continuu în relaţie cu educaţii (elevi, studenţi), deci analiza capacităţilor Iui pedagogice, educative trebuie făcută şi din perspectiva acestei relaţionări şi a particularităţilor sale. Oricîte probe am aplica pentru depistarea aptitudinilor pentru înot la un om nu putem să ne convingem suficient asupra existenţei reale a acestor capacităţi decît în momentul în care îl punem efectiv să înoate. Şi nu mică ne va fi mii area dacă rezultatele foarte bune obţinute la probe vor fi total contrazise de ceea ce vom constata practic cînd individul va trebui să demonstreze în apă.

Aceeaşi situaţie o întîlnim şi atunci cînd ne propunem să studiem aptitudinea pedagogică pentru a-i surprinde factorii săi componenţi. Deoarece aptitudinea pedagogică devine „vizibilă" în mod pregnant atunci cînd se manifestă in aetu, cînd profesorul în relaţie directă cu elevii caută să finalizeze diferite acţiuni instruetiv-eduea-

75

tive, una dintre cele makadeevate metode de studiu este observaţia sistematică şi mai ales atuVi emâ se' organizează în aşa M îaeît prezenţa observatorului să nu afecteze cu nimic desfăşurarea reală, normală, a. activităţii şi a-jeolaţ iei diaift»spix&fesori m elevi,- i >nili) >«n»hi 1

Aceste dale de oh^cvrv:ALJo:,,lr.ebu.i«'.<ioinpieiale cu un studiu expe-1 im -alai riguros care să se bazeze nu atît pe testele psihologice, cit pe o scrie de probe specifice, deoarece, anticipînd.pulin rezultatelejcex^ celuriTor noastre"în această direcţie, rezull alele la Iestele psihologice nu sînt suficient de relevante pentru nivelul de structurare şi funcţionalitate al aptitudinii pedagogice, pe cîncl probele specific şi specifice sînt mult mai relevante întrucît ele se apropie mai mult de .specificul solicitărilor activităţii pedagogice. Ne referim la necesitatea construirii unor probe speciale atît pentru componenta psihopedagogie^ cil şi pentru componenta i^ho^oebiiy,,,, dni iii, dinu; twixni. eeiuU'ftlG. alţi freti-vitâţu ped,igogi<e.

Ad dă fo
p Aptitudinea pedagogică se formează ci urmare a interacţiunii
anenie a-factorilor psiholog fiind particularităţile acestei l d
p pgg formează ci urmare a interacţiuii
jK'i<aanenie a-factorilor psihologiei $ n faot-orilov soci5s.ii!şi'p!sîhohs!î<'..<;li. f
i'activităţi, ^ anume dcsfăşuft\ri\;i
n (utfu relalitial social I)e afiţ^ix
p ţ, ş

totului instruetiv-educatir într-un ('.utfu relaliotial, social. I)e ^u-'rm dej)iin conştienţi de faptul ev îfl c.ulrul activităţii edi:eative este greu de separat sistemul de solicitări de ordin p pe 'agogic de cele tio ordin psihosocial ppnfrii că înire acestea există o slnithă interdependentă, ele: se presupun; şi se sprijiiiă reci^rpil Din necesităţi îns'i determinaLe de desfăşurarea procesiilm ii» estigativ noi am procedat la contura rea luior probe speciale ce pof % foltKsite pentru evidenţierea uîwt „constante7' ale aptitudinii âH^ giec — factori de ordin psihologic si psihosociiL.

4.2. Ceire'an' experimentală in vederea precizări» factori! t>r psiliologici şi psihdpedktjpgicî implicaţi in structura uwlitvÂ'mi pedagogice •;.-..

1 ■ 4.2.1. Premisele şi ipotezele cercetării

Pe baza datelor de observraţie, recoltate timp îiid.-uiagat prin studierea diferitelor cadre didactice (învăţători, profesori de divergi-specialităţi), a convorbirilor repetate cu cidre didactice si cu elevi, a datelor de anchetă, folosind interviul şi chestiomiriil, precum şi ne baza experienţei proprii acumulate în calitate de cadru didacnic —, lucrînd direct cu reprezentanţi ai diferitelor nivele de .şeoUrîtate (ciclul primar, gimnazial, mediu universitar) — am ajuns1 la o serie 'de

op.uiii m iegătui'1 eu■rfpoo.ifi<-Hl,.i.JW)!{e.siuuii4ţvG»<li'u dicjiac-, îijV \\ai\l>.- dintiq ele M>.lieitî"d în nani. impejios organizai ea iluov cei-e?.,ln_c«mcrete pentru o veriiieurc riguros ijţiiulil'ic;). ■

in ceea ce privesc cercetările pe care le-am „întreprins, jioi am plecat de la următoarele promise şi ipoteze : a) cancătea muncit peda.-gogice, transpusă, în primul rînd, în realizarea deplin controlata a unor achiziţii de ordin psihic la nivelul personalităţii elevilor, miefete determinată direc'l (te indicii înalţi <Io funcţional ii ale 'ai mterftelor procese şi iimd.fî psihice implicate în deMiăjumiea acesiei. activităţi; b) deşi, pe, măsura...înaintării :,m virsta, se acumulează o experienţă didactică care poate influenţa pozitiv apţi înclinai ptH];tgoyiiră, Sraaba, respectiv vecliiniea-în muncă, nn" poale, ii conairteraiă. .t-a pilncipul factor deteriu:in-,«it nX procesidui de dezvoltare şi perfectioiiare a aptitudinii pedagogice ; c) este necesar su ^e coksirui-1 m-• > sitii de probe speciale care Să stirpMndă mult mai adec\ a! sn >n :■. ii şj-irM yi-lai de solicitări ale activităţii pedagogice; dj li'n t \:- , \> corelaţie se anificativă între rezutiatele la unele testep.sînologu'e -i rezultatele Ia probele speciala care }5uu mai bine în eTÎdfinià nftsaaafoltîl de factori componenţi ».i aptitudinii'pedagogice ; e) procesul de Eorraare şi dez-roltare a aptitudinii pedagogice, deşi pre4wjS.îfW ftĂ i,hel optmr;de funcţionalitate al diferitelor-procese ,şi funcţii psihice, precum şi;cliiar unele elemente ;.redispozante, deninde fuudame^ital de modwl de oî'g.uuA.ir^ »şj de.Ni'ăşiu'are a activitafii de învăţare ă profesii)'iii de cadru didactic. Avem în vedereiaptui de a asiiUira:porHiej:*«,i jm-eij,, L însuşirii conipoiioutelor psîhopedagogice şi p-'hosoeiftle ;ile,aetiy \i' i i'î>tructiv-educaJ u v.

4,2.2. Metodica cercetării : * •

Pentru tsana desfăşurare a activităţii instructiv-educative am considerat că este necesară, la nivelul personalităţii cadrului didactic, o funcţionalitate optimă a următoarelor procese, operaţii, capacităţi şi funcţii psihice : potenţial intelectual, flexibilitate mentală, raţionament abstract, concentrarea şi mobilitatea atenţiei, memorie imediată, comprehensiune verbală. Ca instrumentar investigativ am utilizat următoarele categorii de teste : pentru potenţial intelectual' — matricile progresive Baven, varianta pentru subiecţii cu studii superioare, timp de aplicare 30' 5 pentru raţionament abstract — bateria D.A.T., după G.K. Bennet, H. G. Seashore, A. G. Wesmaii, timp 'i« :aplicare 30'; pentru concentrarea atenţiei — testul Toulouse-Piei'on, timp de aplicare 4'; pentru mobilitatea şi concentrarea atenţiei ^ testul lu'acpelin, timp de aplicare 10'; penim comprehensiune

verbală şi memorie imediată — Alpha Army Test, din testul de inteligenţă I, timp de aplicare diferenţiat pentru fiecare item; test pentru flexibilitate mentală, timp de aplicare 3'.

Prelucrarea statistică s-a făcut pentru fiecare proba în fe-hiî următor :

— pentru matricile progresive Itaven :

a) coeficientul de cantitate (OT) — total corecte ;

x% *• • *. i i „„.■„> total corecte

b) coeficientul de calitate (OL) =■——————————-*

total posibile «f- greşite

— pentru bateria D.A.T. :

a) coeficientul de cantitate (CT) == total corecte;

. , • ^ total corecte

b) coeficientul de calitate (CL) =

total posibile -f- greşite - pentru testul Kxaepelin :

a) coeficientul de cantitate (CT) = total corecte;

„ „. . , , 1 ... ■'. total corecte

b) coeficientul de căutate (CL)—

total posibile -f greşite

— pentru Alpha Army Test:

a) coeficientul de cantitate (CT) = total corecte;

i \ *• • i. i j m±. ,mt\ total corecte

b) coeficientul de calitate (CL) =--------------------

total posibile

— pentru testul de flexibilitate mentală :

a) coeficientul de cantitate (CT) — total corecte ;

„ .... , , , ... , .__. total corecte

b) coeficientul de calitate (CL) = —

greşite

total posibile -f- greşite pentru testul Toulouse- Pi erou :

a) coeficientul de cantitate (CT) = total corecte;

,. . , ,__, total corecte

b) coef. de calitate (CL) -=

tot. posibile +2(greşite) fomisiuni Ca subiecţi am avat un lot de 153 profesori care predau în şcoala generală şi tn

liceu, de specialităţi diferite (matematică, fizică, geografie, chimie, istorie, lb. străine), cu o vechime în învăţămînt de cel puţin 3 ani. în tabelul nr. 4.1 sint ilustrate o serie de date privitoare la lotul de subiecţi investigaţi-

Pe de altă parte, eşantionului de profesori de matematică (75 de subiecţi) le-am aplicat si o serie de probe speciale, pe caste le prezentăm în continuare împreună cu modul lor de cotare :

Proba A (vezi anexa nr. 3) de tip chestionar, cu 15 întrebări, adaptată după un ghid de observaţie psihopedagogică (P. Golu). în general, pentru fiecare întrebare s-au prevăzut răspunsuri la

alegere. Profesorii, eind optau pentru uu răspuns sau altul, ne „in-Eormau" în legătură cu diferite comportamente ale lor în cadrul procesului de organizare şi desfăşurare a activităţii de învăţare a

tabelul iu. 4. t

Structura lotului de cadre didactice teUate psihologic Specialilatea

Vatem.	Fi'/iciV	Geogr.	Istorie	Chimie	1,1). slr.	Total
76	ie	24	U	12	8	153
49%	U>,4%	15,6%	11,7%	7,8%	5,2%	100 %

Vechimea in muncă

3-5 a«i	aai	10-15 ani	15-2» ani	20 —2.) a«i	25 — :?0 ani	p«ste 30 ani
41	'♦'	2<>	16	14	18	6
26,7%	20,9%		10,4%		lt.7%	3,9%

elevilor. în raport eu fiecare întrebare, sistemul ilo cotare a fost următorul (p. ■ — puncte) :

!•*, variantele efaa şt cab — 3p.; variantele bea şi bac = 2p.; variantele abc şi acb = Ip.;

S% variantele cba şi cab = 3p.; variantele bea şi bac = 2p.; variantele abc şi acb = Lp.;

3, variantele ab ~ 3p.; (a = b) = 2p.; varianta ba = lp.;

4, variantele cba şi cab = 3p.; variantele acb şi abc = 2p.; variantele bac şi bea = 1 p.;

5, pînă la ."»()% = 2p.; peste 50% = lp.; zero proceote = Op.; #, variantele ba == 3p.; (a = I)) = 2p.; ab = 1 p.;

7, variantele ba = 3 p.; (a = b) = 2 p.; ab = 1 p.;

8, variantele : a = 5 p.; d = 4 p.; b = 3 p.; c — 2 p.; e = 1 p.;

9, variantele : ab = 3 p.; (a = b) = 2 p.; ba = 1 p.;

* Iată, spre evemplu, variantele cba şi eab (ordinea ponderii acordate celor 3 componente) erau considerate cele mai bune răspunsuri şi li se acordau 3 p. deoarece acaste răspunsuri „reflectau" comportamentul lor in cadrul procesului de organizare şi desfăşurare a acti\ităţii de învăţare a ele\ilor (ponderea cea mai mare o acordau componentei explicaţiei şi apoi urmau componentele expunere şi demonstraţie); variantele hca şi bac primeau 2 p. deoarece cei care dădeau aceste răspunsuri acordau o pondere mai mare componentei demonstraţie, exemplificare, şi nu explicaţiei; tn sfirşit, variantele a-bc şi aci) primeau 1 p. deoarece se acorda o pondere mai mare expunerii in detrimentul explicaţiei şi exemplificării.

10,, vffirâwiW o it 3 şuţi*f*arJBhteWfl9 «ţ 2 pvţ variante ■'»;'^lp/;.'v;-^:

fi'i'pfo rfepwnă nes'aKiv'=iA'l'>}).;| ,■»■;:■■■'

13, variantele : b = 5 p.; e -= 4 p.; e = 3 p.; d = 2 p.; a = 1 p.;

14, variantele : g == 1 p.; a *= i ;ţ>--ţ<"-vd. = 5 p.; b = 4 p.; f = 3 p.;

,i __ O T\ - p — 1 *) *

^ - >'%;»;iK;,:!U.;:■"■«.i!;.-!,..--. ,•: ■■...■ î-U^, "';•«•,, f»î •:.'■:.■«'■ ■.;.;•.■,•,..;

15, pentru toate cele o 8«uaţn,_Iii răspuns bun = 3p; mediocru =

?= 2 p.; .&î-a,lj = 1 p.; liţfeă ;c'lc"l'äspuns -~ 0 p. . "':'" Total~&e. puncte piikvb-ile i-: (iS'p'ith^te. :"""" .

:..."""■"..'. . '::';'!-f' . .;< I'rota /> (vea aneg^, nr. 4). Şi^aiei profefioru. eî.nd optau jţentiii tm aimipit riispuns^ aeţiorviin ea şi cum sm fi fost puşi în niod.-reaJ fetrţă irffftţăH;u*Mate, In «fevlL eix dtterite sîwiaţii cdiicati^e.

M©#ul de eotare a răspunsurilor : .,:>,.-,v .; BMfllW .. ■.

] j pentru cele 5 Bituaţii: la i^äspuns bun == 3 p.; mediocra — 2 p.; :i?stenii:- ? t h }-.» ce- ' -piuis' ='0 p.j;*-' ;' '■ : > ;

2, pfeiitxu. cele!14. situaţii,:abordam'cîte un piirfct ptaitru fieatre meţo-

j[& menţionata*:; m m ■ ■.■■'

3.. peutru1 erft1 14 situaţii : Ir răspuns bun == 9 pi- mcflioern = 2 p.; SfWlb|= I ţj.; lipsă, dc răspyiig^^'Op.: $t 1 i | »■?« ' .' ik

j'off?.! de puncte posibile — iC*! puncte

21 de proUenie, luate din culegeri de probleme,;flirt.,.,Bevista mal?'-

^ § p
anexa, nr. 5 în care prezentăm eîteva e.s":empleJ..,D«p|j.vCe,.anal
1. Pentru ce clasă consideraţi că poi: fi: adresate-, aceste ■ pmhlemet •- Tre-
f'^/i îîî:ărcpiul"wuwîhnil'Ui.Iov. de ordine*. .:.•■ . '.-.:'-;..■ ,î
;Qţi.prfcci0d Ciî. să,.vse-.H't.î:k]:^!eas(-;i iiivelul.de -gctîl&î'itate-.ffl'inim r*-
eiasa —la care se pot adresa asemenea probleme. I>e exemplu,-;;daeă
ţx pjfoblemJ*'-][)oatft-ii. «idrcsElă .clasei -a>:¥I-a, ea }>qate fi, adresată ţi
claselor VII, Viîl fefefc L« i-,ceasta:.întrebare ,fie ac<jrda eîte,,1:;punov
pentru fiecare;X'ţsptt»Sfl«oyeqtî (U -. ■ ■ &j '>Kjn«h*'
:i.'îfi, emul iş<p&@ vn «pirul aceskman ăe înşălămint,- aţi fi Jug-mi eu
'■ I t < > .>> jîi jpot. adresa. aK"t(îs probleme,..»peqi?
ţi (î miuiCj cil l<'.' suia dintre elevi ar rezolva aceste probleme?
o.-î»e$rmţi- su yăsiţ' eele- mai hune-indicaţii care, date elevilor-., pui ăimmt((i gradti:!-de:<::'r>'?Mite al acestor problem". -■.:-■-■
Cotarea raspţi^uri -x:[W(k~ Ş p;;: mediocra ^ 2p.; slab -'1 p.
* în p;-eaîa'b;'!:;* pîîffâ ff discuţie 'dsiit^a TSpeeifictik c , -■ i j .c!rd2potifru;a"s.e ?.s o „egalizare" a imaginilor profesorilor despre ilecari? mefetiă nieViţior.ată. " '

4 î
ce ffrml de dificultate acordaţi fiecăreia dintre ele? Treceţi în dreptul k;.ift&măr■ului (kt- or din ^ umd-. (i$mitwfi$iaatiMU %.rmd:kti&ra.- .p#\ care îl
usoiirot. foarte usocltă, -t ..
. .,..,jUradu', de di.ljcultrtto.iU problenwloi a joM staoiln < i> com-ji -ui imor proRsori •'" liceu 6u iniil<«« experieiW.i u .nîiui.in,. dM.» <• i, Şi a unor cadre universitare. ■' ; ■■ • •""*' ■ ('!"
Cotarea răspunsurilor: 1 p. pentru fiecare răspuns adecvat. a/'itleereaii să vă transp-uneţi în situaţia elevilor ce aparţin claselor i;'"frF^.F^ (fy}r<*-wţî:ţ}fn<Ml"iîe ffîfi&UUale din perspectiva lor a acestor Wt8ffî<e~rii,e fdlâsind 6ă]ifie7itii'ete~r~nr~ea, rfţs^te:Ţ~uşwTru^r~i
i*e.ntru opei'a'i'ivî-'i+iHjuPrjJW'.Sfjru aveau la dispoziţie ttrt-wDfeî m
peiilrţi ,sl.'ii*utTi '^ibrianlă oor.ee f;1, | i'espe.Q.tiv, ^elev bun =* uşoară; elev
'G. Ce notăăli acorda elenilor (bn-ii, mediocri, slabi) 08 aparţin vlaselor Tâ care eredeîi 6a aâ pot aărem\ noe^te^protUeniet ' '" """ '
Profesorii tît-ceâu îioteie direct într-jnn tabel similar eu cel i'oftj'siC'petitru îdtrebarea a o-a.. Cotarea' Mspinsuril^?'1: cile J p. petttFiî răspunsul corect, nota mai mari pentru elevii mediocri sau sla'lşî..^ Total de f unele posibile = 231. 'ii cei priveşte tgate' cele'3 profil, A, BJO, totala! punctelor posibile a fost:de 395 de puncte:" ~
AVitb: festele pplioloşpoc, fit'şi la" prdbele'fep'e'eia|.e am Wfecfaât «rmătoareje calcule statistice: d) ealenlarda coeficienţilor de eanti-n.«,ift---Rî '-a;-ii ale)*ntrtî fieca*** siibkior, :kî fiecare (t«stj b) stebilli'ea langului subiecţilor pjentru fiecare test în funcţie de imultatele-ofeţi-nutş; (•) piţleulareş mediei rezultateloş cantitative, si.calitatiyfi la tfiaţe ele: iljjcate; d) stabil ' t rangului subiecţilor în îum\ ie de mediii!11 finale ale rezultatelor; e) calcularea inediei rezultatelor subiecţilor la ■ ti ' ,:)""î ■: ■ >îi:,, tiui ; ;•;);»; , ,
re i «a " :p}i nhA '. ; ,n" ':.' rawi mf-nătŢ4t:,cqî'eIa,ţia clijiij-o i'ezuitatelei.la pro? hteate-: :;rt'ZidţateIe.la- proMe .speeialB şi
parfe. '■■ ••■-■■ ■; ■' ■"• :' ■ ■ .; i ■-■ :■ : -:: ■■•.■,■.■. ■ ■ ■ : . -■ ' ..:;
1 biv,ti:. u . (. -./■ : ■■■: • f'(;:isucă pentru psihologie şi peaagogie, .baiţ. i?Slsi ^rli.^::;-.
Bl?;n<rte;::lft7?,-p.-: J5S;/ *No<riq ■..;" . .-■■ ,., - :
"I' I
" ■./'"-ij'uui.e ;
Lprou' |
M - a n^o*
6 - e.

4.2.3. Prezentarea şi interpreturea rezultatelor
■
Prezentăm, mai întîi, etaloanele orientative, realizate pe lotul nostru de subiecţi (profesori) la toate categoriile de teste psihologice utilizate; aceste etaloane au fost realizate, la fiecare test, pentru cei 2 indicatori: coeficientul de cantitate (CT) şi coeficientul de calitate (€L) (v. tabeVul nr. 4.2).
Tubdul Etaloane orientative reali/ale pe loUii de subiecţi

Testu4	Goctteieefltul de caiilitatc (CT)

	els. i	eh. n	Hv Hi	elf, IV	Ci!, V
Raveu	sub 28	29- 37	38 -42	415-52	53-6D
Alpha Artny Test	sub 5	6- 7	8	9	10 - ta
D.A.T,	sub S2	33-37	as- vi	43-47	48—50
Kracpcîin	sub 18*2	183-259		:U7-40*2	peste 40?.
Toulouse-l'ierou	sui) 1*8	140 -165	166- 197	198-223	peste 226
Flexibilitate mentală	sub 8	9-10		12-13	p«ste 14

Pentru a vedea în ce măsură rezultatele obţinute la aceste teste sînt revelatoare pentru nivelai de organizare şi funcţionalitate al aptitudinii pedagogice vom compara rezultatele lotului de profesori de matematică (75 subiecţi) — la aceste teste psihologice — cvi cele obţinute la probele speciale, pe care le considerăm mult mai apropiate de specificul solicitărilor profesiunii de cadru didactic, referindu-se mai ales la componenta psikopedagogică a acesteia. Aşa cum am mai amintit în cadrul metodicii cercetării, am calculat indicii de corelaţie dintre rezultatele la probele speciale şi rezultatele (la teste global)

■

precum şi dintre rezultatele la probele speciale şi rezultatele la test in parte. S-au obţinut următorii coeficienţi de corelaţie : probe speciale — teste psihologice (global) = 0,18 probe speciale — testul Raven probe speciale — Alpha Army Test probe speciale — bateria D.Â.T. probe speciale — testul ivraepelin probe speciale — testul Toulouse-Pieron probe speciale — testul flexibilitate mentală

ni. 4-2

(profesori) la categoriile <te tesle psUw»loglee

= 0,10

= 0,20 = 0,41 = 0,10 = 0,24

= 0,22

		Coeficientul de ea îi La te (CL)		
cls. I	cls. !I	cls. III	fls. IV	cJs. V
0,38	0,39 0,53	0,54 81,60	0,61 0,73	0,74 1,00
sub 0,40	0,41 0,43	0,44 0,53	0,54 0,71	0,72- 1,00
sub 0,55	0,56 0,61	0,62 0,73	0,74 0,87	O,88~ 1,00
sub 0,35	0,35 0,47	0,48 0,61	0,62 0,75	0,76 1,00
sub 0,47	0,49 0,60	0,61 0,69	0,70 0, 90	0,91 1.00
sub 0,49	0,50 0,60	0,61 0,76	0,77 0,87	0,88 1,00

Âtît corelaţia dintre rezultatele la probele speciale şi rezultatele globale Ia testele psihologice, cît şi coielaţia dintre rezultatele la probele speciale şi rezultatele la fiecare test în parte sînt, deşi pozitive, cu valori foarte mici şi tind, cu excepţia întiucîtva a corelaţiei dintre rezultatele la probele speciale şi lezultatele la bateria D..4.T.,spre 0(zero). Cum se explică această situaţie ? Cele două categorii de probe solicită în mod diferit şi specific pe subiecţii lotului nostiu. Testele psihologice vizează nivelul de funcţionalitate al diferitelor procese şi funcţii psihice care pot fi considerate, dintr-un anumit punct de ve-

n , j.)MhoIou,iei. ^ fi â'
^^ j ^p, d^cjj .^burd^naii, aptitudinii»
pedagogice,, cum ar fi: .xâ'rLoiuyueii.t,.,ki^iiagţi; p^teiiuaî intelectual.. flexibiliiâ'e ivemală, concentrata atenţiei, niobilUatea atenţiei, mera morie imediată, comprehensiune \ erbală.. 'j'oate acelea, să le spunem. , „servoiueeanisoie" ale aptitudinii pedagogice, txebuie să £uneţiontVA\, la un nivel optim, însă eficienţa aptitudinii pedagogice nu se poalv:-liaza doar pe ele, ci necesită punerea in futie-i iune a acelor capacităţi-speeifice pentru activitatea pedagogică, în capitolele anterioare -am-atătat care sînt solicitărjl,e>>peciiice.ia]e acestei aqtivită.ţi, d-eacw%; nu mai revenim asupra lor. Xoi considerăm că aceste solicitări se adresează, în primul rînd, unor capacităţi, cum av fi: — capabilarca" de a determina gradul de dificultate aA;.j;aa-irvial.iilaii'de-iia%Tâţare lau-.elevi; — capacitatea de a face iua>!erîaUil accesibil, deci ş de a găsi cele mai adecvate metode si î*wik>aee pentru sporirea gradului de accesibilitate a elevilor la eu&ntumiil informaţional transmis; — C3p"acita+ea de a înţelege elevul, de a pătiunde "în lumea lui inleruă, deci capacitatea de ,,dedublare" a educatorului, jTosilyilitaiea §e a se osk-nta'atît asupra intervenţiilor, influenţelor sa'le, cîfc şi asupra elenului, înţelegînd siiuaţia, diiiculţăiUe intimpii^tg de acesta in.ar'ti-v:îatea de învăţaie şi asimilare şi.,-pe de altă pat'te, din perspectiva alev ului, rcformulîpd conţinuţi programul său operativ de luciu; — cieai ivita* ea în munca psihopc'ia->(%ieă [prof4|s^ul piHîocupînfiu-se I în permanenţă de crearea unor noi modele de'influenţă ingtructiv-edueath ă); — capacitatea de a proiecta, anticipa anumite reziil':atc ale activităţii elevilor eu un material de uwl^&re; 4- capa&statea ! de a anticipa achiziţiile de ordin psihic (sisteme'de operaţii, straie»ii i;,")luti\e, tehnici de luciu, deprinderi atc.) p1 caie le vor ivaiiza i elevii în urma asimilării unui anumit material tk? învăţare ; - tapa- , ciiai ea de a găsi şi aplica cele mai bune metode ;5 mijloace ins! mcl fv -educaMv* pantm fiecare situaţie educativa (pied'afeaunor cu^rştiute, expiicitai'ea supliment ară a unor noţiuni, verificai ftacunoştinţc'mi ele).

Creativitatea este prezentă desigur şi în'activitatea cadrului didactic, cu deosebirea că aici ea se manifestă altfel, cu alJ-e particularităţi decît în domeniul ştiinţei, artei sau al tehnicii2, deoarece se< lucrează eu oameni, mai ales cu oameni in formare.

Sehiţînd portretul unui educator creator, A. Pali* evidenţiază următoarele caracleristici: — reflectează asupra procesului creatxtT,
m
2 Salade, D., ii"1 „Uov. de
3 Paio, A., mieroention p, j
u c:x — i
\ unui fio: caltl\i[i iij.

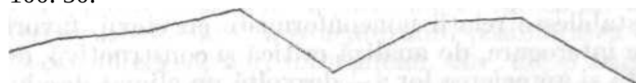
da iderdJiiiciuo ilt
şi rezolvare a problemelor reale şi deschise, avînd mai
n u e răspunsuri posibile, nu unul singur ; — formulează clar obiec-
tivele urmărite în raport cu nevoile celor ce studiază (învaţă) ; — se
centrează asu ra rocesului de învă are înva ă să înve e — implică
p p ţ, ţ ţ ;
elevul în..idotttifiea^ea. propriilor salo necesităţi de învăţare şi a tivqlor hale j —, îl ■■, a,ugaj.e.ază pe eiev să-şi -asume. responsabilii-a teşi* jîi'opi'iei sale învăţări, (aaitonivăţsaroa) şi-1 ajută să fie un căutătpr, activ de informaţie, folosind cu pricepere resursele disponibile ; — angajează elevii în organizarea şi evaluarea experienţelor de învăţ afej' tîf informaţie obţiluii-ii, tte "proigi'es in atingerea obiectivelor; — ur-aiăreşte :randamexituL iaiidividaal:în raport» cu nevoile personale <şt; objectivelq,fiecărui elpv;.-- nu dă.„sfaturi", ci,ajută fiecare ele;> t& exj)îoreze „alternativele", să-şi valorifice ideile şi ^>ă paUieij e(}<>, luarea de decizii; ~~ acţionează în sensul unei deosebiri de comunicare" at-ît între cei ec studiază şi personalul didactic, cîi şi între cei ce studiază (între ei); promovează nonformalisnrul şi spontaneitatea în clasă, stabileşte relaţii noneonformisie cu elevii, favorizînd 0- atitudine de interogare, de analiză critică şi constructivă^ de încredere m jujlecaia şi aprecierea lor; — dezvoltă tiu climai deschis de firaredere şi interes pentru alţii, sfimulind activităţile cooperative de.rezolvare a problemelor.

Sistemul de capacităţi menţionate, strict necesare1 irmii bun ea iui didactic, le considerăm principali factori psiliopedagogici componenţi ai aptitudinii pedagogice. Oare ar fi relaţia dintre aceşti factori şi cei puşi în evidenţă eu ajutorul testelor psihologice ? Fără discuţie că ft'eeşti factori se baxează pe diferite procese şi funcţii psihice, dar nu se pot reduce la ele. Ei înseamnă, am putea spune, rezultante ale punerii m&neţiune a diferitelor procese şi funcţii p-dhiee (memorie, potenţial intelectual, atenţie etc.) în cadrul desfăşurării repetate a unor secvenţe ale activităţii peiiajogice- Aceşti fastori capătă o anumită fizionomie şi se ridică ia un grad.tot mai înalt» de generalitate de venind constante ale aptitudinii pedagogice însă nici într-un caz, în sens de imuabilitate,' pentru ca. sînt supuşi în permanenţă unui proces de modificare şi peift^'io'^irc în urmă desfăşurării pV6-cesului instructiv-educativ, ci în sens-de generalitate, adică intervin eficient independent do conţinutul conciet al unor situaţii educative.

De-ji aceşti fac(ori presupun şi,se bazea/;i pe nivelul de funoţi,©-, militate al diferitelor procese şi funcţii psihice, ei nu se reduc la ace,-,-rea, ci eapăiă o anuitiiifi independentă astfel ca eficienţa interveti1-' ţiei acestor factori m acavhatea eluca! i-,ă nu este condiţionată direct şi univoc de nivelul de funefcionalitai e al diferitelor procese şi funcţii psihice. Dacă ar fi a;a, ar însemna să existe o relaţie invers proporţională între vîrsta educatorului şi eficienţa acţiunii faci orilor psiiio-

pedagogici. Ca cît ar înainta în vîrstă un edtteatoJ? — perioadă în care se aeeentueaxă xiroeeHul natural de „uzură" a unor componente şi însuşiri psihice (memorie, atenţie etc), eu atît eficienţa, muncii sale, mstractiv-edueative ar scădea, ceea ce nu este deloc adevărat', lată spre exemplu, în tabelul nr. 4.3 o serie de dale care, ţinind seama de vechimea în activitatea instiueliv-edueativă, vin să confirme afirmaţiile noastre de pînă acum. Dac* avem în vedere numai rezult alele la probele speciale, observam, prin intermediul graficului tas. 4.3, ea bu există.o relaţie direct proporţională între aceste rezultate sd vechimea în. muncă a subiecţilor noştri.

250. 200.
100. 50.



3Sani S-fOam V-15am 15-2Qam 20-2Sum 25-3Qam peste 30

Graficul nr. 4.1. Raportul dintre rezullalele subiecţilor la probele speciale şi vechimea in muncă a subiecţilor (cadre didactice).

Se poate afirma, cel puţin aşa a reieşit din cercetarea noastră, că, deşi desfăşurarea activităţii instmetiv-edue-ative contribuie substanţial la dezvoltarea şi perfecţionarea aptitudinii pedagogice, calitatea, eficienţa acestei activităţi nu este determinată necondiţionat de vechimea în muncă a educatorului. După părerea noastră, procesul formării şi dezvoltării aptitudinii pedagogice depinde, în primul rînd, şi fundamental de modul în care a fost organizată activitatea de învăţare şi asimilare a projesiwnii di cadru didactic, de măsura în care cadrele didactice în formare, încă de pe băncile facultăţii, îşi asimilează o serie de structuri şi tipuri de orientare pe baza unor modele de acţiune pedagogică generalizate, ce constituie importante premise ale dezvoltării aptitudinii pedagogice.

Tabelul nr. t.3 Valori privind corelaţia dintre rezultatele la probele speciale »i probele psihologice

Coeficientul de	Grupe de vtrst'â						
corelaţie (/■)	3-5 ani	5-10 ani	10-15 ani	13-20 ani	20-23 ani	23-.30 ani	pevte 30 ani
Probe speciale-teste (global)	0,28	0,31	0,14	0,12	0,24	0,02	0,11
Probe speciale —] 3	0,1G	0,32	0,11/	0,1."j	0,37	0,24	0,36
Probe speciale-testul Raven	0,17	0,33	0, 41	0,13	0,17	0,17	0,27
Prebe speciale-bateria D.A.T.	0,28	0,72	0,19	0,08	0,46	0,14	0,44
Probe spcia le-test. Kraepelin	0,15	0,17	0,021	0,21	0,-12	0, 13	0,07
Probe speeiale-tesl T. Pieron	0,25	0,36	0,39	0,22	0,02	0,23	0,02
Probe speciale : ilexib. mentală	0,11	0,37	0,11	0,3B	0,28	0,19	0,17

co

4.2.1. Conehinile eereeiafti

Bimţiurt ne\oia Bă prw'iSăm că, iSeşi â&t«n£©nstie.nţi de faptul
r-\ probele speciale alcătuite de noi nu reprezintă Aecît oineere&re de a contura anumite mîjtoase îny'QStigatîvp ţ mim (Mn|K):nenta phi ho pedagogicii a aptitudinii jbedagpgide înwiţ.are care prezintă, destule imperfefeţiuiii; *i caire *esie SHS&eptibăă de■ ai.urnite obiecţii —, considerăm totuşi că ele deiîîbrştrfeai'S necfeimfBa depăşirii analizei apytadînii pedagogiqe doar |>rm iatejrmej&iul UMeîor'psihologice şîl a, conturării tenor instrurnetiu- h vestţgstivc Part sS s*iirgrindăi mmfo-neutele mai da profunzime ale apţitaâiBii bedagoiiiee, şi anume faclopii pxihopedagogiei. Desigur aş mai fi necesar săi validăm aceste probe speciale prin activitatea efectivă a profesorilor la locul de muncă urmărind o serie de parîtmetri i-arsiltatru -i calitativi m-,tl, date fiind condiţiile noastre de cercetări (subiecţi din. diferite şcoli şi localităţi) a fost practic imposibil să ' a;cem acest

lucru •, de aceea ne-am rezumat doar la corelarea î exult atelyr la prbbeie speciale cu cele de la testele psihologice, ■

Te baza datelor cereexăiii noastre]asUşi Biisţit» itjniătoarek afirmaţii care au o mare importanţă aţii pentru uitiuiza aptitudfa ît pedagogice, cit, mai ales, peram prgşnizaţea st;i> 11-.■ \'u dt in-y&ţaie şi agimuare a prof.ebku.iii de cadru'didactic : ' ;•

— necesitatea construirii mior probe sp< < -m mult mai adecvat speeifieul gîsteniwlui de -'.■■. pedagogice;

— calitatea muncii pedagogice nil depivn. înaiţi tUs tuiutionalitate ai difcutelor procese j?i
fii i
\v < are.
fturprin« ă activităţii
p j ţ
ei de indicii înalţi de fincţian? litate ai factcffil
de indinii
ihice Iu; U
•>-■
gog;

— jra există, o eoielaţie 6«mnifieB.iavă îmre r< zultetele la xaul teste phihologice csie pun in evidenţă ţţmcţfonalit^ea faeborilo psihologici ai aptitudinii pedagogice ;;>i u^ltUl l bl ic
eaie pun în evidenţa funpţionalitatQa l tidiii di
ă ţţmcţfo ^ultaUlc aotoraoi
it^ea faeboriloi i.robele specifice ţfrQpcdagogîci ai
p
;.ptiuidi!iii pedagogice ;

— nu există o reiaţi» direct prdporfcionam în re|„fondameiituîr factorilor psihopedagogiei şi v o chin ca în cîmpul fiiuncii a cădi1 n ■. didactic. l .
. ■

Pentixi a telătura linele u cîajit^i ifeaniEtipt^ă iioi nu separam total factorii psihopedagogie! di&faetoiii1 ^femoldgi^i. Acest lucru, de altfel, nici B* fi ii 3 tatele la untle surprinde la prima
r pos n. constatarea unei slabe corelaţii între rezul-
teste psihologice şi rezultatele la probele speciale, deşi
vedere, demonstrează că diferitele însuşiri izolate
ale. gîndjui, memoriei, aicnţiei, L limbaj jd ■ ii, <?ricîMe uulţ, dezvpjUivU.' ar ti,'nu a^şurti automat im. înalţ'nivel dti func'.jo.naîilat'o ai aptitudinii pedagogie!'. Ani putea spâne vcă funcţionautaiea unor probeşe psihice c i^Mhiio o condiţie uree-ară, dar im'suficienJă pentru bană f uneţid,napj at'e a aptitudinii pedagogice.
Fac'orii psihopi i '
.1
arată însuşi denumirea lor, îi includ pe cei psiholo
ici
ura îqrmaru şi consolidării fer, oi devin Teîativ tino<duw eficienţa sau chiar sporîndj-Q, independent de proc/sn] .uzură" a unor componente psihologice, proces datorii >|i>.t.eî alt5r cauze. Desigur, avem în vedere o scădere a randamentului
■ orilor psihologici pînă la o limită (un prag" optim) peste care, daca trece, se\ periclitez//! şi randamentul factorilor psihopedagogie!.

Factorii psihopedagogie! se conturează ea urmare a des (î aci ivită? ii iiistirietu-educafiv'o. Aceasta este principala j
'z\ oii arii aptitudinii Pj$fgog/ce j&sa proces, i de formare a <i. \ aptitudini nu are ioc de ia suie. Trelmie sa se acorde o mai mar portantă modului de organizare a acţivitarîi de învăţare a profi da\ ■! ulra didactic,'mii ales in timpn; faculLlţii cînd se pWţrbazele fortiiărU. aptitudinilor necesare pentru desfăşurarea activităţii îmîrueLiy-educaiive. 5"oi ne r'ferioi acum la componenta psilio-T:r.iLigrî£ii.ă, a ace^iei profesiuni care nu este suficient re^rezentaţâl in programul de pregătire a clarelor didactice. Absolvenţii in.--t.i-tiTţiiior care pregătesc'cadre didactice trebuie în primul rînd r<Ti aibi o serie de capacităţi (fac >"i p^iliopedagogici) care i-J< âteîgiird un râaft nivel de funcţionalitate apiiMidinii pedagogice. CiM vt>r ferepe în producţie, procesul dezvoltării şi perfecţionării a|yfcifcu4Hni! ps'l'syoiîice îşi va 'uimi ciulul firesc, deterniinmdu-l sj atingă îi] Se! '-. liaţe.' lor colo tot mai înalte de efîcien'l.
■

4,3. Xtf-esikitea sfn-halui aptitudinii ■pedagogice din perspectivă socială şi'- psihosocială

pe¥s£ect?l9#i ••-.îlio-ociale în do^ae"^1 /u. [: - igogice determină o reconsiderare şi o reinterpr (a i ce desfăşurare a ocesici activităţi, precum şi contura •■ \o noi metode şi tehnici pentiu formarea apf'rudinilor,

eapa •; sare decurgerii acestui tip de activitate sociala.
Aşa cum am m-iă arătat, pe linia condiţiilor de ttftjfă u (fizice,, sociale) exişti deosebiri între activitatea pedagog forme de activitate umană. Astfel, activitatea pedagogie -■ t;t<făL mai ales în interiorul grupului de elevi, constituit ppe I genţi a t forma de activitate. Or, grupul de elevi, clasa est un gmp
<le muncă aparte, diferit de grupurile de muncă proprin-zise, de cele
de joaca sau distracţie 4. în interiorul grupului de elevi apar o serie de fenomene x>sihosociale specifice (interacţiunile dintre elevi, stilurile de conducere ale educatorilor, relaţiile1 educatorilor cu elevii etc), care pot să influenţeze procesul de formare a personalităţii elevilor. „Climatul pozitiv din şcoală influenţează toate aspectele legate de formarea elevului: achiziţiile, frecvenţa, comportamentul psihomoral, imaginea de sine ş.a."5.
Educatorului îi revine sarcina în principal de a valorifica maximal resursele eduepgene ale grupului de elevi. Deşi elevul aparţine concomitent mai multor grupuri sociale miei (grup şcolar, grup familial, grup de prieteni ete.) şi, deşi ..educaţia impune o anumită diviziune a muncii'1 % influenţele educaţionale exercitate asupra lui de cadrul didactic în calitate de „educator de profesie" 7, în cadrul instituţional şcolar, conduce la conturarea unor deosebit de importante efecte formative.
Analiza aptitudinii pedagogice doar din perspectiva psihologică, este insuficientă deoarece acţiunea educativă se desfăşoară în condiţiile confruntării mai multor subiectivităţi. Fiind vorba în primul rînd de relaţii interpersonale (edneator-educat), nu pot fi ignorate componentele perceptivă, simpatetică, comunicativă, ocupai ională a acestor relaţii care îşi pun amprenta asupra procesului de formare, de educare a individvuui uman. Se impune deci cu necesitate ca aptitudinea pedagogică să fie studiată, analizată şi din perspectivă socială şi psihosocială.
încereînd o sistematizare, considerăm că principalele modificări pe care le-a adus în analiza activităţii pedagogice «oua viziune psihosocială sînt următoarele8:
a) trecerea de la instrucţia şi educaţia centrate pe individ („pedoeentrism") la activitatea instructîv-educativă centrată pe grupul de elevi („sociocentrism");
b) trecerea — în privinţa comunicării — de la modul de comunicare unilateral la un mod de comunicare bilateral şi multilateral;
* Filloux, J. C, Pstjiho-botiologie de l'edaeaUan, In „Huiletin cîe psyehologie", nr. 7 — 8il968-l%9, p. 402-405.
6 Kicholtz, I.. Pi., Sctiool climali : ftey So Exeellence, în „American Education", Jsuvuary February 1984, \ol. 20, nr. 1.
6 E. Bărlraleseii, V. Raflovan, Educaţie şi reintegrare soeială, Edit. Scrisul romă-nesf, Crai ova, 1987, p. 87
7 lbidem.
8 Vezi şi Zlate, M., Psihologia socială a giupurilor şcolare, Edil. politică, Bucureşti, 1972.
c) deplasarea centrului de greutate «te pe sondarea şi formare» aptitudinilor strict pedagogice (necesare predării în viziune tradiţionalistă) spre sondarea şi formarea aptitudinilor psihosociale;
d) trecerea de la modalităţile tradiţionale de formare profesională a cadrelor didactice la noi metode de ordin psihosocial.
Studiul activităţii pedagogice, precum şi al aptitudinii pedagogice din. perspectivă psihosocială nu înseamnă doar tratarea unei realităţi utilizînd un nou limbaj, deoarece „din păcate, mai întîlnim .şi cazuri cînd limbajul anumitei ştiinţe se întrebuinţează în cadrul altei ştiinţe, fără ca aceasta să fie necesar şi fără să ducă la rezultate teoretice noi" 9. Or, analiza activităţii şi aptitudinii pedagogice din această perspectivă nu nunuu că duce la obţinerea unor rezultate teoretice noi, dar oferă posibilitatea găsirii unor noi metode şi tehnici mult mai adecvate de formare n, aptitudinii pedagogice.

4.4, Dimensiunile psihosociale aU° aptitudinii

Activitatea pedagogică impune educatorului o multitudine de-sarcini pentru a căror îndeplinire el trebuie să desfăşoare un evantai corespunzător de comportamente. De aceea, pentru fiecare educator nu este suficientă doar cunoaşterea propriilor sale îndatoriri, ci este necesar să cunoască tipurile de comportamente prin intermediul cărora să realizeze aceste îndatoriri. Eficienţa comportamentelor solicitate de o anumită situaţie educativă este condiţionată şi de o serie de capacităţi psihosociale, cum ar fi: — capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu eicvii; — capacitatea de a influenţa uşor grupul, precum si indivizii izolaţi; — capacitatea de a comunica ţu-sor şi eficient cu grupul şl eu fiecare membru in parte; — capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea şi autoritatea; — capacitatea de a adapta uşor diferite stiluri de conducere.
Apare întrebarea dacă se poate interveni în procesul de formare profesională a cadrelor didactice pentru a dezvolta asemenea capacităţi. Pentru a răspunde la această întrebare şi, mai ales, pentru •& înlătura eventualele neînţelegeri încercăm să realizăm o disociere în. interiorul eoru-eptului de statut al cadrului didactic. Distingem, astfel :
1. /Statutul pcAitico-moml ce rezultă din interacţiunea exigenţelor, prescripţiilor, îndatoririlor legate de conduita etico-morală, de atitudinea militantă politică revoluţionară a educatorului şi ansam-
Kopiii, P. V., Bazele logice ale ştiinţei, Edit. politică, bucureşti, 1972, p. 4,'U

2. 8tatutidprojCfsionălMunlijib ceTezulvi llîrf interacţiunea exigem eloiv prescripţiilor, îndatoririlor : de oidui strict •' profe'sior-id-ijtmirtic ale funcţiei (cerinţe privind ■nivelul de cunoaştere a unui wtoect de învăţămînt) şi

ansamblul de- cunoştinţe, priceperi, deprins ■■eteri, aptitudini', motivaţii aparţimnd peisoanei ce ocupă această •Imîieiie; în raport de acest statut, inferăm asupra nivelului de cqiW-■patentă profeisioMl-ţiiinţifieă-n, cadrului didaotie; '••■ ?>. Statutul psiliopeăag-oijic ce rezultă din întetaeţiunea, v:l-■g\»!tţelor, prescripţiilor, îndatoriri lor legate de ..construeţi™'" dif<; 1-tb'lor componente ale personalităţii educatorului şi ansamblului (le cunoştinţe,' priceperi, deprinderi, aptitudini, motw aţii dp^i'ţArafifl persoanei educatorului-, în legătură cu acest statut inferăm asupra nivelului de competenţă psihopedagogică a cadrului didactic;

"' '4. 'Statutul psihosocial ce rezultă din int "îvMîvme/V xi^enţ' 'l<r<, prescripţiilor, îndatoririlor legate de relaţionarea umană (modul de ,i •KţiUrili relaţii cu elevii, de,a acţiona în grup şi pnn gmp, dv a iinl«.> nţa nrapul de elevi, de a utiliza uşor şi adecvat diferite siiîusi de eonthi-oeve) şi ansambluri de cunoştinţe, priceperi, d^p-inderi. aptitudini, motivaţii aparţinînd persoanei educatorului luat în ipostaza de personalitate intefpersonaîâ; în raport cu aeest statul, in[eră*a afeupra jMveluiui de competenţă psihosocială a cadrului didactic. ' i între aceste componente există o1 strhv-ă interdepoîidniţă, re-latk de mediere icciproeă, însă această disociere o eonsideiăm neee-:-ga?ă pentru a evident ia atît caTacterul complex şi inultidimeii^icfî-aî sal statutului de cadra didactic, cit şi pentru a decela căile şi hiijlbaceîe SŢseciiice pentru foimarea cax>aeităţilor şi ai>titudinilor ^«licitate de Eternul de cerinţe asociate statutului de cadru didactic. în cadrul procesului de ionnare a cadrelor didactice nu fie pfuste acţiona-'jfidbal. nedîferehţiat, deoarece, în cazul unei disfunetionalităti pe iiriia triadei st«iut-rol-comportament, este dificil de stabilit cauzele 'şi; în consecinţă, fle a stabili mijloacele ameliorative. Acesta afirma-'Ile este valobiîă alît pentru umle cadre didactice cu o anumită Vechime în pctivitatea didactică, eît, mai îfles, [uln; didactice în formare.

; 1;

; în ptma biJnstaturilor făcute cu
j. •:'-■ ca .ti jirpe^'sul de forninca ,.îornri ioi'i& Inunui in ,U' iali. si'spnitnale se
ocazia
diVer--,-lor {jfrcetări
forîaaţpSşiîo'rî', Viitorilor
aţpSşiîorî, Viitorilor i-iduxte p acoida o pondere mai mic
pregătirii psihopedagogice şi psihosociale deşi sistemul de cerinţe i .,V;îvel ^oeial asociate acestot comvctnente* ale sHatotultri cadiu-
Iui didactic în epoci co^eoijJo.KtH* i*}te net diferit — pe linia complexităţii si multiplicăm atît cantitative, dar mai ales calitative
față de orice epocă precedentă.
Deși în învățămînt, precum și în alte sectoare de activitate economico-sociale, sînt introduse tot mai multe noile tehnologii in-
formaţionale, acestea nu numai că nu vor diminua rolul cadrului didaulie Iu «Ui|ju. iiruiătuare, ei, dimpotrivă;, îl vor spori nuinăt'uî de sarcini şi responsabilităţi10.
UV

•
■•
T
■
Un
• - ■• .
■ ■ ! : ' ■ * ■

:
;•
■ •■■
■
;noi-ţuI ■ ■
■: ■ ' ■■
■ ' ■ ii
« j | j | j 11 ■ | j : .
:■• : ■ ■■
.■ ■
,::■:■ i[' ' .
■. • : .. ■ ;:. "rfibeq iii": i - '■ ■ ■

,...■■:. ': . X ■ i
■
■ ■
10 Pitariu, H., Proiectarea produscloi informatice de instruire, „Rei de pedagogie",
$", Steş,'H., 'Stas, !.,<. iminfnâ a;{tktiă'de cahvhiioi ii 'ţAtelfgcfita tirfifţcii ă, în de pedagogie", 1,1&S8.
' ■ ' '

CA.P I T O r. U h

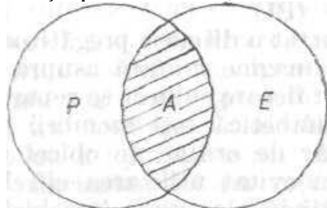
Cercetări experimentale vizînd surprinderea componentelor psihosociale ale aptitudinii pedagogice

5.1. Metode fi tehnici utilizate în studwl psihosocial al aptitudinii pedagogice

Folosind mai mulţi ani de-a ritului tftetoda observai iei psiho-pedagogice si psihosociale pvin participarea directă la diferite activităţi educative organizate si desfăşurate de către cadrele didactice, precum şi in urma efectuării unor convorbiri cu cadrele didactice şi cu elevii am ajuns la concluzia preliminară că eficienţa activităţii pedagogice este puternic influenţată de ansamblul de capacităţi psihosociale ale educatorului.

în cadrul activităţii pedagogice, educatorul — ea un veritabil „constrtietor" al personalităţii umane — nu trebuie să se rezume numai la organizarea şi transmiterea influenţelor educative, ci întotdeauna trebuie să decodifice exact situaţia educativă existentă la vm moment dat şi să aplice modelul de acţiune educativă corespunzător. Aceasta înseamnă că educat otul să fie un foarte bun şi fin cunoscător al psihologiei relaţionale si, pe de altă parte, să dispună de acele capacităţi de relaţionale varc să-i permită permanenta trecere de la propriul .său sistem de referinţă la cel aparţinînd unui elev, mai multor elevi sau unui grup (clasă). în acest fel, educatorul are posibilitatea să acţioneze în cunoştinţă de cauză, eva-luînd, anticipînd şi, lucrul cel mai important, deţinind controlul asupra acţiunii pedagogice şi a efectelor ei. Legat de această problemă, unii autori vorbesc de comportamentul empatic ai cadrului didactic ce capătă o atit de mare importanţă încît se constituie „ea o condiţie fără de care nu se poate desfăşura optim activitatea didactică1'1.

x Marcus, S., Da\id, T., Predescu, A., Empaiia Ac.ufcmiei, 1987, p. fâ.
relaţia profesor-e£e», Edil.



între «locator şi grapal «ie elevi (clasă) se stabileşte im anumit sistem de relaţii interpe.r«onale reprezentat grafie ca în figura m\ 5.1. Zona A reflectă eît din structura de personalitate a celor 2 este reciproc exinoscută. Evident eă există foarte multe situaţii particulare

Fig. nr. 5.1. Relaţii inter-
pcrsonaîe proiesor-elev (clasă).

în eaie această zonă poate fi mai mare sau mai mică şi aceasta în funcţie de aptitudinea educatorului de a stimula deschiderea la interacţiune a celor implicaţi în actul interpersonal. Ou cît această deschidere este mai mare eu atît Se realizează mai bine cunoaşterea interpeisonală care, ia nudul ei. contribuia substanţial la creşterea eficienţei muncii educative deoarece se creează posibilitatea utilizării modelelor de acţiune educativă corespunzătoare situaţiilor educative existente la un moment dat.

Totalitatea capacităţilor care dau posibilitatea cunoaşterii, dirijării şi controlului fenomenelor psihosociale implicate, îjq activitatea pedagogică asigură competenţa psihosocială a educatorilor. In vederea surprinderii unor dimensiuni ale acestei competenţe psihosociale a cadrelor didactice am procedat la efectuarea unei cercetări utilisund o serie de probe alcătuite de noi sati adaptate după alte metode şi fcehniei utilizate în cadrul cercetării psihosociale, cum sînt :

A. lJrohn cunoaşterii ierarhiei membrilor unui pup în funcţie de anumite criterii de referinţă;
B. Proba privind cunoaşterea interpersonaîă folosind teluima ferestrei .Tohari;
('. Proba privind determinarea Uiiei situaţii educative]>e baza tehnicii testului sociometiic.

Prezentăm, în continuare, detalii în legătură eu tehnica aplicării acestoj' probe.

A. Proba cunoaşterii ierarhiei membrilor unui grup educaţional Ui funcţie ăe anumite criterii de referinţă

Am luat ca subiecţi 4 clase de elevi (2 clase a IX-a şi 2 clase a XJI-aJ ni 4 grupe profesionale de studenţi (2 grupe an. Îşi2grupe

au. l\\). în. alegerea^grupurilor educaţionttle-<am avut iu vedere"'drept priticipal criteriu, veehimea în ce priveşte .viaţa- de ijrup şi Aunvo$te>m inierpersonoM. S-au fixat i criterii de referinţă: a) bagaj informaţional (-"Bl).; b) modalităţi de abordare jnterpers.ariaiă' (MAI)-, e) modali fe'm de întreţinere socioafectivă în grup (MISA); d) posibilităţi intelectuale (PI).

S-a purtat o discuţie pregătitoare cu toţi subiecţii noştri pentru a realiza o imagine unitară asupra fiecăruia din criteriile stabilite. Apoi, pentru fiecare subiect se repaitiza un tabel în care ei au trecuţi iu ordine alfabetică toţi

membrii grupului din ,caie făceau parte, iai ca număr de ordine de obicei utilizam literele alfabetului sau alt cod. Am evitat utilizai ea cifrelor pentru că acestea pot influenţa subiecţii în alcătuirea ierarhiei grupului în rapoit cu anumite ctiterii de referinţă. . ,

Toţi membrii giupului educaţional — ii i cazul "grupurilor , cu o vechime mâi mare am exclus pe cei recent adăugaţi cum ţ&tjj e.:uui elevilor nou transferaţi— piimeau «atcina ca, ia. urma unei an&Jjzie, foarte minuţioase să ordoneze membrii giinmlui/ni raport cu fiec;u;t* Cîiteiîu prezentat, de la poziţia „cel snai bun" ilo<"ol 1) jfl'nă Ia pp/I-, ţia „cel mai slab" (ultimul loc). Deci în cele 4 coloane ale tabelnhii corespunzătoare criteriilor stabilite ei trebuiau să, treacă. Cp. ordlue. ierarhică, coduiîle (literă, semn ele.) coreApuxVzăt'oţ pentm fiecare subiect în parte, aşa cum se poate vedea, perlti \ da un ezveniplu, în tabelul nr. 5.1.

tabelul ■ •. 5.1

Eie i(u p- \nui răspunsurile unor subiecţi trame fictive) \\ proba au ibasşterlî Lt uembrilor unui grup educat ion ii Iu funoţie de anvumte critejţu <le rcîţfjî^

	Numele şi prenumele	BX		MAI		MISA		PI ■ ■	
		ord.	cod	(i fi.	cod	ord.	cod	or.l. cort	1
A B C D B F	Vasîlescu Poenaiu Yişan PpPQVlCi Şerî) vi	1 2 3 4 5 6	C V i-: B F I)	1 2 4 6	A D 0 r B	1 ?, &	B A F	1 ■> (5	r. A . l>i ¥.,

Se atiăgea atenţia subiecţilor ca vi î te să dea

<"\ i dă 1 ,' .

masftnă obiecuvitate m plasai <x j6f(piiei - ia cMfu

4 îerarmi.

Pentiu. 8) analiza nni uşor rexultateleţ amiacoidât An punctaj anumit pentr,u fiecare loc ocupat în ,w.r.arMe»..ieftpeotiy,.,cei. ile.]^

locul J, privit prin prisma aprecierii tuturor, primea maximum de puncte (egal cu numărul subiecţilor din giup), iar ceilalţi subiecţi, hi ordine descrescătoare, primeau cîte un punct mai puţin. Li se pieciza, dealtfel, subiecţilor ca, pe acelaşi loc în ieiarhie, să fie trecut, pe cît posibil, doar un singur subiect si nu mai mulţi.

Pe de altă parte, aceeaşi sarcină — ierarhizai ea subiecţilor (elevi, studenţi) în funcţie de criteriile de referinţă menţionate — a fost prezentată unor persoane din afara grupului (profesori de liceu, cadre didactice universitare) care au desfăşurat activitate educativă o anumită perioadă de timp cu grupurile respective. Pentru aceştia, după ce primeau tabelele cuprinzînd componenţa nominală a grupurilor într-o ordine strict întîmplătoare, .se făcea precizarea că au de realizat, îu raport cu fiecare din cele 4 criterii, două ie-rarliii: una, aşa cum o consideră ca fiind leală fiecare evaluator în funcţie de experienţa sa cu grupul, de modul cum i-a cunoscut pe subiecţi (elevi, studenţi) şi alta, aşa cum crede el că s-ar ierarhiza înşişi subiecţii respectivi, luaţi ca grup, ca tot.

Am plecat de la premisa că un profesor bun, cu aptitudini psihosociale conturate, are posibilitatea „să vadă"' structurile intei-pereeptive din grupurile educaţionale din dublă perspectivă, şi a-irame, atît din proprie perspectivă, în funcţie de modalităţile, tehnicile şi mijloacele de analiză, de evaluare personală, cit şi din perspectiva grupului, cunoscînd sistemul de relaţii şi de criterii de valorizare din cadrul grupului. Această dublă dimensionare a personalităţii profesorului este o calitate stringent necesara peniiu desfăşurarea în bune condiţii ;i activităţii educative. Pentru profesori, Be făcea, de asemenea, precizarea ca să se străduiască, pe cît posibil, să diferenţieze subiecţi, în aşa fel rncît pe un singur loc să nu fie trecute mai multe persoane. Şi aici, pentru a analiza mai uşor rezultatele, am acordat un punctaj similar cu cel acordat pentru ierarhiile realizate de subiecţii.

î>i continuare, s-au folosit următoarele pi oc« dee statistice :

I. Pentru subiecţii membri ai grupurilor educaţionale: o) calcularea mediei aritmetice, pentru fiecare subiect în parte, in raport cu fiecare criteriu, conform formulei :

M t -

)/,, - ir.

\f

care, M,_k reprezintă media punctajului în i xpoil cu criteriul h ;

obţinut de subiectul

Mlk. 212k ..... II,,k= punctajul obţinut de subiectul x din partea celorlalţi membri din grup in funcţie de criteriul li; N — număiul subiecţilor din giup;

b) alcătuirea ierarhiei finale a subiecţilor, pentru fiecare cri-ieiiu, după mediile iinale obţinute de bubiecţi;

c) stabiliiea rangului pentiu fieeaie subiect în parte în raport cu fieeaie criteriu de referinţă.
Se obţinea astfel nu model-etalon al ierarhiei membiilor grupului, pentiu fiecare criteriu. Iată, &pre exemplu, cum aiată, urt asemenea model etalon (vezi tabelul nr. 5.2) al ierarhici membiilor componenţi realizat de către unul din grupurile noastre de cercetare (grupă de studenţi an. I).
II. Pentru evaluatorii exteriori gruj>urilor (profesori de liceu? cadre didactice universitare"' :
a) stabilirea rangului pentiu fiecare subiect din grupul ierarhizat de evaluator în funcţie de cele 4 criterii, pentru cele 2 situaţii

Tabelul nr. 5.2
Mo'Tel etalon anerarh'eimemVilcir componenţi realizat da tinul dingiupurile c\ cercetare
(grupă s'uci. an. Ij

Nr. crt,	Bl	' eâ a		Y VI	Medi a	R	uTSV	M c s	R		1 Ied! •	R
1	LF	1", 1.		SG	15,9	il	>1C		i	I F	17,3	1
•->	SG	15,3	2	viGr	1 i , 3	2	MCr	14,4	>	S î	15,8	2
	KP	13,1		IC	14.1	3	SG	14.3		KP	14,2	3
4	SD	12,8		B f	13,7	4	mi	13,1	1	DF	13	4
-,	GA	12	5	SD	11,6	0	SD	11,7	)	BM	12,4	5
C	DF	11,4		KP	ii,5	6	KP	10	6	SD	11,7	6
	BM	11,2		LT	0.3	7,5	LF	9,3		PP	10,8	7
8	LT	9,7	;	LF	9,3	7,5	\\l	9,3	M	LT	9,6	S
9	MC	8,8		\\	9,1	9	GA	(s,6	'S'	\"K	8,5	9
IU	AM	S, 3	i (■	SS	8,6	10	LT	;, 1	10	""■- 1 (	8,4	10, 5
11	RF	7 ,3	li	RF	7,8	11	SS '	8,9	■ 1	SS	8,4	10, 5
12	SS			BA	7.6	12	DF	S»5	12	J3	o,8	12
13	PS	e,8	i	BN		13	RF	8,3	13	C V	6,6	13
14	OV	6,7	11	DF		14	BA	7,1	14	RF	6,1	14
15	BN	5,9	15	CA	o', 9	15	PS	8»8	13	OV	6	15
16		5,8	1 1	PS	6,3	16	i'P	i,l	18	BN	5,7	16
17	BA	i ,'	17	PP			OA	; ,5			4,6	17
lb	VP	■- ',*>	18	0 V	'-1 î	18	BN		18	] g	3 9	

Legendă; Bl = bagaj informaţional; M nală ; MISA =■ modalităţi de tăţi intelectuale ; R = rang.
AI = modalităţi de abordareinterperso- întreţinere socioafectivă ; VI =pos'biH-
<{una, cum crede evaluatorul că trebuie ierarhizaţi subiecţii şi alta, •cum „vede" el ierarhia realizată, do către membrii grupului);
b) calcularea diferenţelor de rang pentru fiecare subiect, dintre poziţia sa „văzută" de către grup şi poziţia sa stabilită de evaluator pentru cele două situaţii; acest calcul s-a făcut pentru toate cele 4 criterii;
c) calcularea mediei abaterilor de rang pentru fiecare ciiteiiu, ■clapă formula :
31, =--------------
în care, 3I(J reprezintă media abaterilor de rang pentru criteriul j;
Mw 3I2J,..., MnJ = abaterii" de rang aîe subiecţilor în funcţie de criteriul j.
Prezentăm, spre exemplifice*ie, tabelul nr. 5.3, în care sînt incluse rezultatele obţinute do unul dintre evaluatori (M.J.) pe grupul de subiecţi prezentat îir tabelul nr. 5.2. Ordinea subiecţilor este cea „etalon" pentru a uşura calcularea diferenţei de rang.

B. ProUa priihă eunoaşterea interfetsmala folosind teh îca ferestrei JoMri

Fereastra Joharî este o prezentare matriceală a interacţiunii cognitive dintre două persoane realizata de Jcseph LuCt în lucrarea Of Imman interaction, ^alional Press Books^ Palo Alto, California, 1969, p. 13—75 2. Xumele de Joliaii vine de la cele două persoane Joe şi Harry, aflate în interacţiune. Această matrice arată în felul următor (vezi fig. nr. 5.2) :
— Ovadrantul 1 (deschis) se referă la comportamentul, sentimentele şi motivaţia cunoscute de ceilalţi şi de eu ;
CUNOSCUT Nt EUUJI Citul
Fig. nr. 5.2. Matricea reia- 2
ţionării interpersonale rea- CL WSCUT j „ j
lizată deJ. Luft. CELORLALŢI j uc
NECUNOSCUT , CELORLALJI ~\

'IS	ORB
3 ASCUNS	4 NECUNOS-CUT

Apud Mamali, C, Intercunoaştcre, Edil. ştiinţifica, Bucureşti, 1974, p. 80.

99

Tulului tir. 5.3

o

Rezultatele obţinute de unul dintre evalii&tori (M J.) pe jţrup ui 'Ic subiect prezentat In tabelul m\ 5.

BI	DR	BIA	DR	MAI	DR	MAIA	DR	MISA	DR	MISA	DR	PI	DR	PIA	DR

1 I £ (, KP SI) (\ Dl
I ': 1.1
M< r
AM
!'.!■
ŞS
PS
OA
BN
MC
BA
PP
î \t MA1'<

	1	
	[■	
i '	KG	]
	KP	1
s >	SI ■	10
1	(\	1)
1	1)1-	0
1)	MM	0
(J	|]	6
1	' 11 i	o
	\AI	2
	NF	0
	ss	1
J ■>	l'S	5
îl	0 \	:s
■ 't	BN	3
1	MG	ti
	BA	16
7	PP	i
06		(52
■' ; '		'.'■.

i ţ, MCr
AH, HM SI) KP !. I I! \M
ss l\V BA
BN Dl
C v PS
PP
OA
12
(i

0 Q
6
10 8
9 14
M(1
AK>
BM
SD
KP
I I
1 I
\M
SS
1,1
1. \
1ÎN
1)1'
(A
PS
PP
O A

..1	V
- 1) 10 () ', l) , (1 1 10 / I li l 4 1 ti 1 1^7	AH i S(r ISM ! P 1 I \ A 1 \ • C\ 1 i ss di Kl !SA l'S PP OA
7,(	

11
0
i 2 | 1
I >
i 11
1 1
I 27
ah:
s(,
I,M SD KP 1 i
\AI (A
IA
SS
ni iu
B\
ps PP ov
BN

14
g
1
i
fa
r) 10
u
l ?
i 4
1 î
2
i 1
,0
113
0.2
Si.
KP
Dl'
HAI
SI)
PP
i.T
\M
MCr
ss
15 V
c: \
RF
o \
1»X MC PS
6 0 3
1
4 9 4
7 S
I 1,3
KP UF
BAI
su PP i/r
\M U(. S -i
ii A
CA HF
O \ BN MC
PS
o - 1
I)
8
10
1 ■■ ■ ■ 1

Legendă: iii - liu'jai informaţional (ordinea subiecţilor asa cum o „vecie" evaluatorul cf> există în t,rup);UK - di[f-rcnlă de rang; B14 — bag;]! informaţional (ordinea subiecţilor aşa cum o „Vede" evaluatorul că o hi.abileşte grupul in totalitate) ■ MAT = modalităţi de abordare interpersonală (oixliri! i subiecţilor aşa cum o „vede" evaluatorul că există m Ki'ui>); MAIA = nio4alităţi de abordare inl<-rpersonală (ordinea subiecţilor aşa cum o „vede" eA'alHatorui ca o stabileşte grupul iu lotalitale); MISA — rnodalităţi de Întreţinere socioafectivă (ordinea subiecţilor aşa cum o „vede" evaluatorii! < ă (xistă in grup) : AiîS V A - modalităţi de întreţinere socioafectivă (ordinea subiecţilor . .m î'tn r-rede pa ;ihi itonil i 1 r. s!;i!jiU sh- grupul 111 tot,Uil;i!e)

— Ch adrantul 2 (orb) se referă la comportamentul, sentimentele şi motivaţia cunoscute celoilalţi, dar necunoscute eului;

— Cvadrantul 3 (ascuns) se referă la comportamentul, sentimentele şi motivaţia cunoscute eului şi necunoscute celorlalţi;

— Cvadrantul 4 (necunoscut) se referă la comportamentul, sentimentele şi motivaţia necunoscute nici eului, nici

celorlalţi. Mărimea acestui evadr&nt poate fi deteiminată numai după „descoperirea" ei în cursul interacţiunii s. Această matrice poate fi utilizată nu numai pentru studiul interacţiunii dintie două peuoane, ci şi în studiul interacţiunii şi, respectiv, a cunoaşteiii interpersonale dintre o persoană şi un grup, cum ar fi, de exemplu, dintie picfcsor şi clasa de elevi. Astfel, Anita Simon şi Yvorme Agazarian în lucraiea Sequential Analysis oj Verbal Inter act ion, 1967, plecînd de Ia această matrice, realizează un model de comunicaţie a profesorului cu clasa de elevi* din dublă perspectivă : a profesorului şi a clasei (vezi fig. 5.3 şi 5.4). Pigma 5.3 reprezintă un model de comunicaţie cu piofesorul ca, „eu", iar figura 5.4 reprezintă un rnodel de comunicaţie cu clasa ca „eu".

INFORM INFORM NECUNOS- CUNOSCUTĂ CUTĂ CLS CLS.
INFORM INFORM
NECUNOS- CJNOSCUrA CUTA PROF PROF.

AR A SECRETĂ	2 1 ARIA PUBLICĂ
3 ARIA NECUNOSCUTĂ	4 AfllA OARBĂ

.NFORMATIE CUNOSCUTĂ PROFESORULUI
INFORMAŢIE NECUNOSCUTĂ
PROFESORULUI

Fig, nr. 5.?>. Model de coiimnicaţle a proli-sornlui cu clasa (ie elevi, prh it din perspertha profesorului.

ARIA ^ECRETĂ	2 1 ARIA PUBLICA\
ARIA NECUNOSCUTĂ	U ARIA OARBA

INFORMAŢIE CUNOSCUTA CLASEI
INFORMAŢIE
NECUNOSCUTĂ
CLASE!

I ig. nr. 5.4. Model de comunicaţie a pio-itsorului cu clasa de. eîe\i, pri\it din perspectiva clasei.

Noi ani utilizai accbte două matrice pentru a verifica gradul cunoaşterii inţerpersonale dintre profesor şi clasa de elevi pornind de la considerentul mai general că nivelul cunoaşterii inter personale etate un indicator de bază al capacităţilor psihosociale. Şi aici am avut grijă să apreciem vechimea în ce priveşte cunoaşterea şi interacţiunea interpeisonală dintie profesori şi elevi. De

3 Ihidan, p. 8Î.
4 Ibidem, p. 85.

551

acoea, am folosit ca subiecţi două clase a IX-a (grupuri în formare) la care experienţa comună a profesorilor şi elevilor este scăzută şi două clase a XII-a (grupuri formate) în cazul cărora experienţa comună, vechimea în ceea ce priveşte cunoaşterea interpersonală este relativ mare. în acest scop am procedat la o pregătire prealabilă cu elevii şi profesorii pentru a înţelege bine cum vor lucra cu aceste matrici.

Atît pentru profesori, cît şi pentru elevi am denumit cele 4 cvadrante astfel: cvadrantul 1 = cît cunoaşte profesorul şi nu cunoaşte clasa; cvadrantul 2 = cît cunoaşte profesorul şi cunoaşte şi clasa; cvadrantul 3 = cît nu cunoaşte profesorul, dar cunoaşte clasa; cvadrantul 4 = cît nu cunoaşte profesorul şi nu cunoaşte nici clasa.

Fiecare profesor trebuia, în raport cu clasa, să precizeze în procente cît credea că revine fiecărui cvadrant în legătură cu anumite criterii de referinţă, iar elevii trebuiau, de asemenea, să aprecieze din perspectiva clasei (ca tot) cît la sată revine fiecărui cvadrant în raport cu criteriile de referinţă, pentru fiecare profesor. Şi pentru profesori şi pentru elevi s-au prezentat următoarele criterii de referinţă : apreciere globală asupra conduitei de ansamblu a elevilor, cunoştinţele elevilor, aptitudinile elevilor, dorinţele şi aspiraţiile elevilor, modul de raportare interpersonală a elevilor, conflicte în interiorul grupului de elevi, sistemul de apreciere al cadrului didactic, tendinţe de întrajutorare în cadrul clasei, tendinţe de dezorganizare în cadrul clasei.

Toţi profesorii incluşi în cercetarea noastră aveau o sarcină dublă : să stabilească procentele pentru fiecare cvadrant în raport cu criteriile menţionate aşa cum apreciază ei case prezintă situaţia în mod real, pe de o parte, şi, pe de altă parte, să realizeze acest lucru din perspectiva elevilor. Astfel, ei trebuiau să se transpună în situaţia elevilor, a clasei ca grup, şi, de pe această poziţie, să stabilească procentele respective. Pentru profesori, procesul de cunoaştere interpersonală dintre ei şi clasa de elevi apărea astfel în două ipostaze: una văzută de profesor şi alta „văzută" de profesor cu ochii elevilor, a clasei ca întreg. Pentru a înţelege mai bine structura matricelor, precum şi modul de lucru al subiecţilor noştri (profesori şi elevi) prezentăm la sfîrşitul acestei lucrări anexele 6 şl 7 care reprezintă două matrice completate de către unii profesori şi un elev.
în prelucrarea datelor s-au aplicat următoarele procedee statistice : pentru fiecare profesor, în raport cu fiecare criteriu de referinţă şi pentru fiecare cvadrant, s-a calculat media aritmetică a procentelor atribuite de fiecare elev, conform formulei:
Xnri —' --n

102
în oaie, Mgk repiezintă mediaunui c\adiant în raport cu criteriul k: ~Plkx — procentul acordat de subiectul x cvadian-
tului q în raport cu criteiiul k.
Am obţinut astfel, în iaport cu fiecare profesor, o matiice a cunoaşterii inteipeisonale (clasă-profesor), un model ce reflectă lezul-tatul însumării apiecierilor tuturor membrilor grupului respectiv. Acesta este deci un model "văzut prin prisma giupului ca tot. La acest model, pentru fiecare cvadrant în parte, am laportat aprecierile fiecărui profesor în legătuiă cu cunoaşterea interpersonală (proftsor-clasă). Am raportat, mai exact, cele două foime de apreciere : aşa cum crede profesoiul şi aşa cum ciede piofesoiul eă apreciază elevi' ca giup. Diferenţele reprezentau indicatori ai nivelului de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale ale cadiului didactic.
C. Proba privind determinarea unei situaţii căucatice pe baza feJw iii
testului sociemetric
Testul sociometric este una din tehnicile de cercetare psihosocială destul de cunoscute aşa că nu mai considerăm necesar să-i facem o prezentare şi aici. ÎSToi ne-am adresat elevilor ce aparţineau a două clase a IX-a (grupuri în formare) şi a două clase a XII-a (grupuri foimate) cu un test sociometric ce cuprindea următoarele întrebări: 1. Dacă ar trebui să pregăteşti lecţiile împreună cu alţi colegi, pe care dintre colegi i-ai prefera»? Trece în ordine 5 dintre colegii cel mai intens preferaţi; 2. Dacă ar trebui să pregăteşti lecţiile împreună eu alţi colegi, pe care dintre colegi nu i-ai prefera? Trece în ordine 5 dintre colegii cel mai puţin preferaţi; 3. Dacă ar trebui să mergi ia o activitate distractivă, care dintre colegi ai prefera să te însoţească ? Trece în ordine 5 dintre colegii cel mai intens preferaţi; 4. Dacă ar trebui să mergi la o activitate distractivă, care dintre colegi nu ai prefera să te însoţească ? Trece în ordine 5 dintre colegii cel mai puţin preferaţi; 5. Dacă ar trebui să alegi un responsabil de clasă, pe care dintre colegi i-ai prefera să îndeplinească această funcţie? licee în ordine 5 dintie colegii cel mai mult preferaţi; 6. Dacă ar trebui să alegi un responsabil de clasă, pe care dintre colegi nu i-ai prefeia în aceabtă funcţie ? Trece în ordine 5 dintre colegii cel mai puţin pi efe-raţi.
Pe de altă parte, ne-am adresat profesorilor care au luciat cu aceste grupuri de elevi cu următoarele sarcini: 1. Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească care stat primii 5 dintre colegii lor — cel mai mult preferaţi datorită cunoştinţelor şi calităţilor lor piofcsionale — pe cine credeţi că ar viza! Treceţi în ordine cei 5 elevi; 2. Dacă ?r ii consultaţi elevii să stabilească care sînt ultimii o dintre colfgii lor —
103
cel mai mult respinşi datorită cunoştinţelor şi calităţilor lor profesionale, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi; 3. Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească care sînt primii 5 dintre colegii lor — cel mai mult preferaţi să-i însoţească în cadrul unei activităţi distractive, pe cine credeţi că ar viza? Treceţi în ordine pe cei 5 elevi; 4. Dacă ar fi consultau elevii să stabilească 5 dintre colegii lor — cel mai mult respinşi să-i însoţească în cadrul unei activităţi distractive, pe cine credeţi că ar viza? Treceţi în ordine pe cei 5 elevi; 5. Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească care sînt primii 5 dintre colegii lor — cel mai mult preferaţi pentru a îndeplini funcţia de conducere a clasei, pe cine credeţi că ar viza? Treceţi în ordine pe cei 5 elevi; 6. Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească care sînt ultimii 5 dintre colegii lor — cel mai mult respinşi pentru a îndeplini funcţia de conducere a clasei, pe cine credeţi că ar viza? Treceţi în ordine pe cei 5 elevi.
Prelucrarea datelor obţinute s~a făcut în felul uimător:
a) pentru fiecare criteriu şi fiecare variantă (alegeri şi respingeri) am acordat un număr de puncte pentru cele 5 locuri ocupate de subiecţii preferaţi sau respinşi, respectiv : 5 puncte pentru locul 1, 4 puncte pentru locul 2, 3 puncte pentru locul 3, 2 puncte pentru locul 4, 1 punct pentru locul 5. în funcţie de numărul de puncte acumulat de subiecţii preferaţi sau respinşi, se alcătuia o ordine şi se stabilea rangul fiecărui subiect. S-au obţinut astfel, 6 clasamente pentru fiecare clasă, în raport cu cele 3 criterii şi 2 variante;
b) la aceste modele „etalon" raportam apoi răspunsurile fiecărui profesor făcînd diferenţa dintre rangul subiecţilor după ordinea stabilită de elevi şi rangul subiecţilor după ordinea stabilită de profesor. Pentru fiecare

criteriu si variantă se făcea apoi media abaterilor de rang şi, în final, o medie generală a mediilor abaterilor de rang pentru fiecare subiect.
Iată, spre exemplu, în tabelul nr. 5.4, calculele efectuate asupra răspunsurilor date de unul dintre subiecţii noştri (profesori).
Toate cercetările noastre, care au utilizat cele 3 categorii de probe, au avut ca punct de plecare următoarele premise şi ipoteze :
a) mvrimea distanţei dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului şi aprecierile colectivului constituie indicatorul nivelului de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale;
b) distanţa dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului ţi aprecierile colectivului este mult mai mică la criteriile ce vizează caracteristicile personale (bagaj informaţional, posibilităţi intelectuale) decît la criteriile ce vizează caracteristicile interperso-nale (modalităţi de abordare inteipersonală, modalităţi de întreţinere socioafectivă);

c) distanţa dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului şi aprecierile colectivului este mai mică pentru acele cadre didactice care desfăşoară activităţi mai multe cu colectivul, în afara activităţii didactice proprra-zise (dirigenţie, responsabili de grupă la studenţi, profesori oare răspund de unele cercuri, excursii, muncă culturală etc.);
Tabelul nr. 5.4
Exemplu privind calculul efectuat de un sub. (prof.) la proba privind determinarea unei situaţii educative pe ba/a tehnicii testului sociometric

Criteriul I alegeri				Criteriul I respingeri			i	Criteriul II alegeri			
OSP	R	RSE	DR	OSP	R	RSE	DR	OSP	R	RSE	DR
VB	1	2	+ 1	CI	1	8	+ v	LI	1	i	+ 3
RS	2	25	+ 23	BG		3	+ 1	GM	2	1	
SG	3	3	0	PI	:S	14	+ 11	IR	3	18	+ 15
LI	4	1	- 3	PT	4	2	— 2	NF	4	2	- 2
PI	5	4	- 1	MG	5	31	+ 16	mr	5	29	f-24

TafaR =
45
Mab R = 5,6 9,4 9,0

Criteriul II repingeri				Criteriul III alegeri			!	Criteriul IU respingeri			
OSP	R	RSE	DR	OSP	K	J RSE	OR	OSP	R	RSE	DR
BG	1	g	+ 4	CI	1	10	+ 9	CI	1	3	+ 2
IS-		9	0	RS	2	14	+ 12	CE	2	7	+ 5
DN	3	25	+ 23	LI	3	3	0	DN	3	4	+ 1
CS	4	4	0	RM	4	6	+ 2	MI	4	16	+ 12
EF	5	9	-i- 4	SN	5	2	_ 3	CE	5	32	^ 27

TabK =
31
26
47
6,2
5,2
9,4
Legendă : OSP = ordinea subiecţilor văzută de profesor ; R = rang; RSE = rangul subiecţilor după ordinea stabilită de elevi; DR = diferenţă de rang; TabR = total abateri de rang ; MabR = media abaterilor t'e rang.
d) distanţa dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului şi aprecierile colectivului este în general, cu atît mai mică cu eît durata conlucrării cu colectivul este mai mare;
e) vechimea în cîmpul muncii, luată în sine, nu constituie o garanţie a unui înalt nivel de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale ;

o
03
Răspuns

Tabelar 55 urile unor subiecţi (cadre didactice) la proba cunoaşterii ierarhiei membrilor unui grup educaţional

Gr. ed.	Nr. crt.	Nume-le sub.	M. ab.R. PI	M ab.R PIA	M ab.R BI	M ab.R BIA	M ab.R MAI	M ab.R MAIA	M ab.R MISA	M ab.R MISAA	MT ab.R O.S.	MT ab.R O.A.	RS MOA
Cls.	A.M.	1	4,2	5,0	4,1	4,4	6,6	7,8	8,3	5,7	5,8	5,7	IV
	C.M.	2	7,2	5,3	9,9	9,0	10,3	6,7	11,2	7,2	9,6	7,0	VII
	F.G.	3	3,9	5,2	5,0	3,5	9,5	7,9	6,7	8,5	6,2	6,3	V
	B.V.	4	5,9	5,0	7,3	7,0	9,3	7,2	8,6	7,0	7,7	6,5	VI
IX	C.L.	5	4,5	4,3	4,3	4,2	6,3	5,6	6,1	6,0	5,3	5,0	II
	P.M.	6	10,7	10,1	9,6	7,9	9,6	8,0	10,9	9,9	10,2	8,9	IX
	V.N.	7	7,6	7,2	8,4	7,2	13,6	12,8	14,2	14,1	10,9	10,3	XI
A	V.T.	8	8,6	8,4	8,2	8,2	12,9	11,8	12,8	10,9	10,6	9,8	X
	R.D.	9	8,4	3,2	8,6	3,5	13,8	6,9	14,0	5,8	11,2	4,8	I
	N.D.	10	6,9	4,1	6,4	5,0	8,9	7,1	12,1	4,3	8,6	5,1	III
	B.D.	11	7,6	6,2	8,4	6,1	10,2	9,9	11,1	8,9	9,3	7,7	VIII
Media mediilor ab.R			6,8	5,8	7,3	6,6	10,0	8,3	10,5	8,0	8,6	7,0	
	T.P.	1	8,3	5,2	8,4	4,6	7,2	6,8	11,9	6,7	8,9	5,8	III
Cls.	M.U.	2	7,4	6,5	10,9	9,9	11,2	9,7	11,6	9,5	10,2	8,9	VIII
	T.L.	3	6,1	5,1	7,5	7,0	10,1	7,3	8,7	6,9	8,1	6,6	VI
	B.S.	4	6,5	4,6	6,3	4,4	8,5	5,7	7,1	6,3	7,1	5,2	I
	F.A.	5	4,1	5,3	5,2	3,8	9,5	8,1	6,6	7,5	6,3	6,1	V
	U.M.	6	8,7	8,5	8,3	8,1	12,7	11,9	12,7	10,9	10,6	9,8	IX
	L.M.	7	8,9	4,8	8,8	4,6	13,6	7,5	13,7	6,6	11,2	5,9	IV
	S.Z.	8	7,9	6,3	8,7	6,0	11,2	9,7	11,1	8,7	9,7	7,7	VII
	C.E.	9	7,0	4,2	6,6	4,9	9,2	7,3	11,9	4,8	8,7	5,3	II
	V.G.	10	10,6	10,2	9,8	8,9	9,6	9,2	12,3	12,1	10,6	10,1	X
l\ B													
Media mediilor ah.XX			7,5	b. ,1	8,0	6,2	10,2	8,3	10 ,7	8 ,0	0 ,1	7,1	
oş.		1	6,7	7, 9	7,0	6,2	12,8	12,6	10 . 5	6 ,6	9 ,2	8,3	IX
Cls.	CV.	2	5,5	4, 3	0,4	6,3	6,6	7,0	10 , 0	8 ,4	7 ,1	6,5	VIII
	n.s.	3	3,2	1	7. 4	6,1	12,2	11,0	10 , 9	9 ,7	9 ,7	8,4	X
	L.C.	4	4.8	4, 4	4,6	4,3	5,7	5,8	7 , 2	7 .8	5 ,6	5,6	3,5
XII	A.M.	5	3,4	3. 2	5,3	6,1	9,4	8,3	H , 8	6 ,6	7 ,5	6,0	VII
	E.P.	6	5,5	3. 8	5,2	3,4	8,8	4,2	11 , 6	5 ,8	7 ,7	4,3	I
	z.o.	7	6,3	4. 3	6,1	3,5	9,6	5,9	8 , 7	5	7 ,8	4,8	IV
A	CB.	8	5,6	4, 7	4,8	4,1	7,9	6,5	10 , 8	7 ,2	7 ,3	5,6	5,5
	D.St.	<.)	4,6	3, 4	5,2	3,8	8,4	5,4	7. , 9	5 ,3	6 ,5	4,o	II
	S.I.	10	9,1	8, 9	8,6	8,2	10,3	9,8	8, , 6	7 ,8	9 ,1	8,6	XI
	V.Z.	11	5,2	4, 1	5,1	4,0	9.3	5,1	8.	5 ,2	7 ,0	4,6	III
Media mediilor ab.R			5,9	5,:	6,0	,> 0	9,1	7,î	9.6	6 .9	7 ,7	6,1	
	V.T.	1	6,6	3, 4	6,2	3,9	8,7	5,6	8, 9	5, 2	7 . ,6	4,5	I

Cls,	D.D.	2	6,2	4,	2	6,1	4 2	9,4	5,3	8,	4	5(	1	7 ,	,5	4,7	11
C.O.		3	8,1	7,	3	7,6	6,j	12.1	9,8	11,	9	11,	6	9 .	.9	8,8	IX
I'.Z.		4	6,8	6,	8	7,1	6,0	1°. 7	10,6	10,	5	6,	5	9 ,	,2	7,4	MI
XII	A.O.	5	8.2	7,	9	8,0	8.1	!0,2	8,8	8,	7	7,	2	8 .	9	8,0	VIII
"	M.R.	6	5,6		A v		1,2	7,6	o,5	10,	7	V	0	7 ,	2	5,2	IV
1	E.D.	7	5,7	',	1	6,3	u.O	8,8	6,5	9,	8	8,	3	7 ,	6	6,2	VI
~ B	H.N.	8	6,4	4,	8	6,3	3,!)	),8	5,8	8,	8	5,	6	7 ,	.8	5,0	III
3	BP.	9	5,1	4,	9	4,8	4,7	7,7	6,8	7,	6	7,	3	6 ,	3	5,9	V
Media mediilor ab. R			6,5	5,	3	6,1	5,2	9,6	7,2	9,4		7,3		8 :	,0	6,2	

o - J

Legendă: M ab K = media abaterilor de rang: O.S,. =» ordinea aşteptatăj luLiikile 1, 3, î>. 7 = ordinea subiecţilor la cele 4 criterii; rubricile 2, 4, 6, 8 = ordinea aşleptală la cele 4 criterii.

f) în general, distanţa mică dintre aprecierea cadrelor didactice asupra coleclivului şi aprecierea lor asupra aprecierii emise de colectiv nu constituie un indicator relevant privind funcţionalitatea capacităţilor psihosociale.

5.2. Analiza şi interpretarea datelor experimentale

Vom prezenta rezultatele obţinute în raport cu fiecare dintre cele trei categorii c*e probe :

A. Proba cunoaşterii ierarhiei membrilor unui grup educaţional

Mai întîi, redăm spre exemplificare tabelul nr. 5.5 cu rezultatele obţinute de către o parte din subiecţii noştri (cadre didactice din învăţămîntul liceal).

Ce se poate observa urmărind datele cuprinse în acest tabel! în primul rînd, se constată că s-au obţinut medii mult mai mici ale abaterilor de rang la sarcina de a ordona subiecţii (elevi), aşa cum cred ei că-i ordonează clasa ca întreg. "Deci, la sarcina de a „vedea" aşa cum văd subiecţii înşişi ordinea lor valorică în funcţie de anumite criterii. Fiecare cadru didactic trebuia să se transpună în persoana fiecărui subiect în parte (elev, student) şi să-i stabilească cit mai exact locul conferit de ceilalţi colegi, de grupul de apartenenţă, în ierarhia stabilită în raport cu un anumit criteriu de referinţă.

Cadrele didactice posedă anumite tehnici, strategii de cunoaştere, de apreciere a grupului educaţional în ansamblu, a fiecărui subiect în parte, de aceea, după cum demonstrează şi cercetarea noastră, nu există o eoiucidenţă între aprecierile cadrului didactic şi aprecierile subiecţilor luaţi individual şi în grup. Mai mult decît atît, în unele cazuri există diferenţe foarte mari. Cine se apropie mai mult de situaţia reală, obiectivă, specifică fiecărui grup educaţional? într-adevăr, este greu de precizat, însă pe noi ne-a interesat altceva, şi anume, în ce măsură cadrele didactice reuşesc să pătrundă în interiorul grupului educaţional şi să „dimensioneze" toate fenomenele specifice acestui grup din psjspectiya subiecţilor componenţi. Pentru noi, un bun profesor, cu aptitudini psihosociale, poate în permanenţă să cunoască cum se relaţionează subiecţii, cum se apreciază între ei, cum conlucrează, ce divergenţe există etc. Deci, una dintre cale mai importante capacităţi ale profesorului este aceea de a se „dedubla" în permanenţă, observînd şi lucrînd cu grupul educaţional din dublă perspectivă : proprie, aaalizînd şi conturînd fizionomia fenomenelor grupului educaţional cît mai obiectiv şi din pers-

pectiva grupului şi a subiecţilor înşişi, „văzînd" cu ochii lor tot ceea •ce se petrece în interiorul grupului. Or, aşa cum arată şi tabelul nr. -5.5, există mari diferenţe interindividuale în ce priveşte nivelul de funcţionalitate al acestei capacităţi. Sînt cadre didactice care se apropie extrem de mult, aproape pînă la suprapunere, privind aprecierea lor asupra ierarhiei stabilite de subiecţi şi înseşi aceste ierarhii.

Pe de altă parte, se constată diferenţe sensibile, pe ansamblu, între mediile abaterilor de rang obţinute de profesorii care au făcut aprecieri asupra grupurilor în formare (elevi clasa IX-a şl studenţi .an. I) şi cele obţinute de profesorii care au făcut aprecieri asupra grupurilor formate (elevi clasa XII-a şi studenţi an. IV). Mediile diferenţelor de rang ale acestora din urmă sînt mult mai mici. îndeamnă, oare, că putem afirma superioritatea acestoia în ce priveşte nivelul de funcţionalitate al capacităţilor lor psihosociale? Făiă a neglija diferenţele interindividuale pe linia acestor capacităţi, evident că nu putem da un răspuns afirmativ la această întrebare, deoarece trebuie să luăm în considerare şi alţi factori care îşi pun amprenta asupra acestor aprecieri, şi anume, pe de o parte, „vîrsta" grupului educaţional, experienţa sa comună şi. pe de altă parte. clinata conlucrării dintre educatori şi grup'.

în cazul nostru, grupurile educaţionale cu o durată mică au fost clasele a IX-a care reuneau elevi proveniţi din diferite şcoli şi grupurile de studenţi an. I care cuprindeau, de asemenea, elevi proveniţi din diverse locuri. Aceste grupuri intră în categoria grupurilor în formare, deoarece există o accentuată dinamică a conturării diferitelor fenomene psihosociale specifice grupurilor mici (relaţii in tei-pei -onale, stabilirea liderilor de grup, conturarea subgrupărilor, cunoaşterea şi aprecierea interpersonală etc). Datorită experienţei reduse în ceea ce priveşte relaţionarea interpersonală, este foarte frecvent fenomenul „iluziei" în percepţia şi aprecierea interpersonală. De aceea, puşi în faţa sarcinii de a realiza ierarhii ale membrilor grupului clupă anumite criterii de referinţă, subiecţii întîmpiuă dificultăţi, fapt evidenţi it în special de diferenţele destul de mari dintre răspunsurile lor. Aceleaşi dificultăţi ie mtîmpină şi profesorii, deoarece îi cunosc pe elevi de un timp relativ scurt (aproximativ un an de zile). Totuşi, în aceste cazuri rezultatele bune obţinute de unii profesori, ilustrate de ineJiiie mici ale abaterilor de rang dintre ierarhizarea de către subiecţi şi aprecierea lor asupra acestei ieraihizări, demonstrează capacitatea lor de a transpătrunde procesul devenirii, al conturării fenomenelor psihosociale din grup, ceea ce le dă posibilitatea de a lucra în activitatea lor eJucahon i:ă urmirind germenii acestor fenomene şi interveniţi i ui cunoştinţă de ca/uă, optimizant, constructiv.

109

La grupurile formvfce, în general, mediile sînt mai mici. Aici, fără a neglija metamorfozarea specifică fenomenelor psihosociale din grupul mic5 liniile ce delimitează aceste fenomene sînt mult mai clare. In ceea ce priveşte cunoaşterea şi aprecierea intorpersonală s-au conturat anumite „constante", traduse în atitudini, păreri, opinii colective, ceea ce determina ca, în raport cu un anumit criteriu de reiViinţă, diferenţele interindividuale ale răspunsurilor să fie mult mai reduse.

Profesorii care an lucrat şi lucrează cu aceste grupuri sînt puţin ,.ajutaţi" de această situaţie (nulii în general mai mici decîţ ale celor care lucrează cu grupurile în formare), însă, nici pe departe vechimea g.-upului şi a eoi1uerării cu grupul nu constituie — singură — o garanţie a unul înalt nivel da funcţionalitate al aptitudinilor psihosociale, fapt evidenţiat în cadrul cercetării noastre, de diferenţe-k dintre mediile abaterilor de rang obţinute de profesorii care lucrează eu aceste grupmi.

în. ceea ce priveşte înseşi criteriile de referinţă utilizate de noi, se observă că există diferenţe, uneori destul de mari, la nivelul unui cadru didactic, între mediile abattriîoi de lang obţinute. Pe ansamblu, mediile sîiit mult mai mici la criteriile posibilităţi intelectuale hi baga,] informaţional deeît la criteriile modalităţi ăe abGră&re inierpersonălă şi modalităţi ăe întreţinere socioafectiva. Acest picru se explică prin faptul că în activitatea lor curentă cadrele didactice i en'sesc sa ctm'oas'ea' mai mult rinele caracteristici d.e ordin intelectual (ec ştie elevul X, cît ştie, cit este de inteligent etc.) şi mai puţin unele eaîaetîetistici interperfeonaîe (modul cum se relaţionează elevii între ei, cura se apreciază,, ce simpatii, ce antipatii există, cum se impun unii prip anumite calităţi socioumane în faţa celorlalţi etc). îlezul-tate mai bune la acesta criterii din urmă au obţinut acele cadre didactice care au desfăşurat şi deslăşoară cu grupurile respective nu i.uraai activitate' didactică propriu-zisă, ci şi alte activităţi extiadiuuctice, prilej în caie, pe de o parte, grupul are posibilitatea să pună în funcţiune şi pîrghiile sale psihosociale şi, pe ?e alta parte, profesorii reuşesc să ,,vadă" pe viu dinamica fenomenelor psihosociale. Din aceasta categorie au făcut parte: diriginţii, responsabilii de grapă la studenţi, profesorii cale conduc anumite activităţi, cum vi iiT cercuri, muncă euluuala etc.

în funcţie de mediile abaterilor dt- iang dintre ierarhii^ bta-bilite de subiecţi şi aprecierea cadrelor didactice asupra acesku |erai -îiii am alcătuit o ordine pornind de la media eeamaimieăşi, în 1 aport cu mărimea mediei, am stabilit rangul de clasificare pentru fiecare subiect (profesor). Pe de altă parte, în raport cu. fiecare grap educaţional, ne-am adresat conducerii instituţiilor educaţionale respective

110

pentru a stabili ordinea profesorilor după criteriul capacităţilor de -cunoaştere a elevilor/studenţilor, după rezultatele obţinute în munca lor educativă.

De asemenea, am realizat o ierarhie a evaluatorilor noştri după vechimea lor în cîmpul muncii educative, să vedem dacă aptitudinile sau capacităţile lor psihosociale sînt dependente de această vechime. Am procedat, apoi, la calcularea coeficienţilor de corelaţie, pe de o parte, între ordonarea subiecţilor după mediile obţinute în cadrul cercetării noastre — pe care le considerăm indicator al nivelului do funcţionalitate al capacităţii psihosociale — şi ordonarea lor stabilită împreună cu conducerea instituţiei şcolare iar, pe de altă parte, între ordinea subiecţilor după mediile obţinute în cadrul cercetării noastre şi ordinea lor după vechimea în cîmpul muncii educative (rangul 1 pentru cea mai mare vechime). Rezultatele le-am inclus în tabelul nr. 5.0.

Tabelul nr. 5.6

Valori ale coeficientului de corelaţie (r) a\ind ijTvedere, pe de o parte, ordinea subiecţilor stabilită de conducerea instituţiei educaţionale după criteriul capacităţii de cunoaştere a elevilor/studenţilor şi randamentul muncii lor educative, iar, pe de altă parte, ordinea subiecţilor după vechimea lor in muncă

An. I (A)	Vn. I (B)	An. IV (A) V>	An. r'(B)

AR OS 1	DCI	ARO S DVM	AROS DCI	AROS DVM	AROS DCI '	AROS DVM	AROS DCI	ARO S DYM
MAR	1,66	2,60	1,80	3,20	1,45 j	2,90	1,20	2,00
	0,72 p = 0,02	0,20	0,73 p=0,01	0.20	0.85 0,01	0,49 p =	O.SO p = 0,01	6,47

	C's. X(A)		Clş.	K (B)	Os. XII (A)		Cls. XI	(B)
	AROS DCI	ARO S DVM	AROS DCI	AROS D\ M	AROS 1 DCI	AROS DVM	AROS DC!	ARO S DVM
MAR	2,18	3,63	2,20	3,20	1,83	2,90	1,33	2.06
r	0,72 p=0,01	0,21	0.07 p=0,05	0,16	0,81 = 0,01.	0,45 p	0,82 p=0,01	0.32

Legendă : AROSDCI = abatere de rang a ordinii subiecţilor stabilită de conducerea instituţiilor educaţionale după criteriul capacităţii de cunoaştere a elevilor/studenţilor şi randamentul muncii lor educative: ARO^DVM = abatere de rang a ordinii subiecţilor după vechimea lor in muncă; MAR = media abaterilor de rang; r = coeficientul de core a ţie.

După cum se poate uşor constata, la toate grupurile noastre do subiecţi (profesori) există o corelaţie pozitivă între aprecierea făcută de conducerea instituţiilor şcolare pe linia capacităţii de cunoaştere si de lucru cu elevii (studenţii) şi rezultatele obţiute în cadrul cercetării, ceea ce demonstrează faptul că acei educatori care posedă realmente capacităţi psihosociale — şi noi prin metoda noastră am evidenţiat o cale de cercetare a lor — obţin rezultate bune în munca lor educativă, evidentiindu-se atît în grupul, colectivul de educatori, cit şi în faţa organelor de conducere şi control a activităţii lor.

în ce priveşte relaţia dintre vechimea în cîmpul muncii şi nivelul de funcţionalitate al aptitudinii psihosociale, datele noastre de cercetare (v. coeficienţii de corelaţie între ordinea subiecţilor după nivelul de funcţionalitate al aptitudinii psihosociale şi ordinea lor după „vîrsta" exercitării profesiunii) arată că nu putem să punem în relaţie de dependenţă directă „randamentul" aptitudinii psihosociale şi vechimea în muncă a cadrului didactic. Componenta psihosocială a aptitudinii pedagogice se dezvoltă şi se perfecţionează pe măsura desfăşurării activităţii instructiv-educative, însă acest luciu se realizează eficient numai dacă în cadrul programului de formare s-au asigurat condiţiile* pentru ca această componentă a profesiunii didactice să fie într-adevăr asimilată urmînd ca, prin exercitarea profesiunii, ea să se ridice la noi cote de specializare şi perfecţionare.

în sfîrşit, din datele noastre de cercetare, se mai desprinde o concluzie. în partea superioară a ierarhiei cadrelor didactice, stabilită după mediile diferenţelor de rang între ordinea precizată de subiect i (elevi/studenţi) după anumite criterii şi ordinea aceasta „văzută'" de cadrele didactice, se află posesorii unui înalt nivel de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale. La aceştia însă se constată, faţă de cei din partea inferioară a ierarhiei, o distanţă mult mai mare dintre aceste medii şi mediile abaterilor de rang între ordinea stabilită de subiecţi (elevi/studenţi) şi ordinea acestoia, aşa cum cred cadrele didactice că este în realitate.

Aceasta este încă o dovadă a faptului că cel care posedă capacităţi psihosociale poate să diferenţieze si să treacă uşor din ipostaza de observator, evaluator (perspectiva educatorului) în cea de observat, eyataat (perspectiva educatorului), pe cînd la cei care nu posedă asemenea capacităţi există o mai mare rigiditate, fără să se poată realiza o comutare de la rolul de observator la cel de observat. La această categorie, m cadrul cercetării noastre, diferenţele dintre aceste

* Xe referim la necesitatea de a include iu cadrai pregîtiMi viitoarelor cadre did.iC-tiee diferite activităţi (cttraftri de psihososk^ogia «rupulal şcolar, seminarii speciale aplicative etc, utilizîndu-se un larg evantai de metode specifice ds formare psihosocială).

medii sînt foarte miei, însă mediile au valoare destul de ridicată, ceea ce demonstrează „distanţarea" lor de realitatea fenomenelor psihosociale existente la nivelul grupurilor educaţionale de referinţă.

B. Proba privind cunoaşterea interpersonală folosind tehnica ferestrei
Joliari

A^a după cum am prezentat în cadrul metodicii acestei cercetări, am utilizat tehnica ferestrei Johari pentru a putea să „cuantificăm", cu ajutorul celor 4 cvadrante incluse în matrice, nivelul cunoaşterii şi aprecierii interpersonale dintre cadrele didactice incluse în cercetarea noastră şi grupurile educaţionale de referinţă. Dacă cu ajutorul probei precedente îi puneam pe elevi/studenţi să se aprecieze între ei, iar cadrele didactice să „intuiască" dimensiunile acestor aprecieri, de data aceasta subiecţii (elevi clasa IX şi XII) făceau aprecieri directe la nivelul fiecărui cadru didactic în ce priveşte mărimea fiecărui cvadrant din matrice corespunzătoare acestuia în funcţie de fiecare criteriu utilizat, iar cadrul didactic trebuia să precizeze mărimea cvadrantelor ce o consideră că

există în realitate şi mărimea acestor cvadrante aşa cum o văd membrii grupului educaţional. Şi aici, mărimea distanţei dintre aprecierea subiecţilor (elevi) şi aprecierea acestora „văzută" de cadrul didactic a constituit pentru noi un indicator al nivelului de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale.

Dar iată, mai întîi, rezultatele obţinute în cadrul cercetării noastre (vezi tabelul nr. 5.7). în tabel sînt incluse, pentru fiecare criteriu în parte, două categorii de medii: a) media diferenţelor, la ioate cele 4 evadrante, dintre aprecierea grupului şi aprecierea profesorului asupra aceleiaşi realităţi; b) media diferenţelor, la toate cele 4 evadrante, dintre aprecierea grupului, în legătură cu fiecare criteriu, şi modul cum văd cadrele didactice această apreciere.

Deşi pentru subiecţi (elevi) specificul acestei probe este mult diferit de cel al probei precedente, pentru cadrele didactice nu există o diferenţă prea mare. Fiecare cadru didactic trebuia, în cazul ambelor probe, să-şi exprime părerea lui faţă de o anumită realitate (cunoscută prin intermediul criteriilor de referinţă) şi, luciul cel mai important, pentru noi, să se transpună în persoana subiecţilor şi să „vadă" cu ochii acestora anumite aspecte ale grupului şi ale relaţiilor sale cu grupul. Cu cît există o mai mare apropiere (suprapunere = cazul ideal) între diferite fenomene de grup (aprecieri interpersonale, opinii, păreri, atitudini colective etc.) aşa cum există ele în realitate (dar cunoscute prin intermediul membrilor componenţi ai grupului educaţional) şi aprecierea cadrelor didactice asupra „dimensiunilor"

Tabelul Rezultatele la proba privind cunoaşterea interpersonală

tdS.	Nr. crt.	Nume sub	M ab.R AG	M ab. R AG A-	M ab.R CE	M ab.R CE A	M ab.R AE	îvl ab.R AE A	M ab.R DA E	M ab.R DA EA	M ab.R MR 1
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	1	AM	18,0	11,5	20,0	15,0	19,7	8,2	28,5	13,5	18,7
	2	CM	28,5	16,0	27,2	14,0	20,5	13,5	10,5	19,0	26,5
	3	FG	29,9	16,8	29,1	16,2	22,5	13,1	16,2	10,9	28,6
IX	4	BV	27,6	12,8	21,6	16,1	26,9	11,4	31,9	22,6	18,9
	5	CL	31,0	19,2	18,7	11,7	36,2	12,3	23,0	16,0	27,3
A	6	PM	27,5	20,0	19,5	9,5	20,5	12,5	23,3	23,0	27,3
	7	\'N	26,6	19,1	19,6	10,7	19,6	13,7	24,2	21,2	26,6
	8	VT	36,8	32,1	28,9	25,8	28,7	20,9	33,6	31,2	29,7
	9	RD	15,6	19,4	20,6	9,Q	28,1	9,3	26,2	10,2	27,C
	10	ND	14,7	13,5	19,7	8,7	27,2	8,2	25,2	11,2	26,7
	11	BD	31,7	29 2	18,5	17,2	17,8	16,fl	19,0	18,6	26,5
Media mediilor ab.R			26,4	19,5	22,0	14,0	24,3	12.7	18,7	25,S	
1		TP	25,5	13,8	25,2	13,4	28,8	14,2	22,6	15,8	27,7
2		MU	27,4	20,0	19,4	11,5	20,3	14,3	25,0	25,1	27,3
3		TL	25,1	14,9	24,8	10,7	27,7	17,7	26,8	17,6	27,3
IX 4		BS	26,6	13,4	26,2	13,9	28,7	15,6	28,9	15,2	27,6
B 5		FA	28,6	18,4	28,2	10,6	22,9	9,5	31,8	22,8	30,9
6		UM	27,3	28,1	27,6	26,5	22,1	29,8	22,9	22,6	29,9
7		UI	31,0	18,4	24,5	9,9	28,5	11,2	32,6	19,7	31,4

8		sz	30,7	30,1	29,6	11,2	28,6	9,7	30,9	29,9	30,2
9		CE	24,2	15,0	24,1	9,4	24,4	10,8	27,8	18,3	25,7
10		VG	28,2	29,0	28,5	11,2	32,1	13.1	23,8	23,5	28.7
Media mediilor ab			.R27,4	20,1	25,8	13,1	26,4	14,5	27,3	21,0	28,6

	1	OS	12	,5	15,	0	13,5	4,0	11,2	10,2	17,5	15,0	13,5
	2	CV	14	> o	5,	0	15,5	13,0	19,5	17,7	18,0	19,7	29,2
	3	DS	23	,8	23,	2	23,6	24,2	24,0	23,6	24,7	23,3	24,0
	4	LC	24	,2	12,	1	24,0	12,3	25,8	12,3	24,7	12,2	24,6
"XII	5	AM	16	,1	6,	0	16,4	11,8	20,4	16,8	19,2	18,6	28,3
	6	EP	23	2	12,	3	12,5	8,7	9,7	8,0	16,2	9,7	16,0
A		ZO	10	',5	10,	5	9,7	8,0	12,7	6,7	10,5	10,0	14,5
	8	CB	11	,6	8,	9	11,7	6,2	13,7	5,9	12,9	11.0	16,5
	9	DSt	24	,0	12,	0	18,0	5,2	15,0	3,7	18,5	8,5	22,5
	10	SI	26	,9	24,	5	28,9	25,1	26,1	23,7	26,2	23,5	26,1
	11	vz	22	,1	10,	, 6	18,8	6,9	19,3	5,7	20,4	11.0	23,4

114
nr. S.7
folosind tehnica ferestrei Johari

M ah.R MU IA	M ab.R SA F	m ab.R SA PA	M ab.R Cî G	M ab.R Cî GA	M ab.R Tî G	M ab.R TI GA	51 ab.R TD G	M ab.R TD GA	M T.ab R.O. S	M Tab. R.O. A	R M. T. 0 A
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
14,2	33,2	20,7	22,7	13,7	22,5	18,5	21,0	16,2	22,7	14,6	IV
20,5	28,0	16,0	17,2	19,7	2!J,5	16,0	20,5	16,6	23,1	16,8	vri
20,4	29,2	15,9	19,2	30,1	30,5	15,4	22,5	14,9	25,5	15,6	
21.2	26,9	14,5	29,4	12,9	3'\7	16,5	22,8	14,7	26,7	15,8	V
13,0	28,2	14,2	26'5	G,i	25,5	12,5	24,0	14,0	27,0	13,5	in
29,0	31,1	29,6	12,5	10,01	17,5	25,0	27,5	22,5	22,9	20,1	via
28,1	32,0	28,7	13,4	11,3	19,6	24,9	28,6	21,3	23,2	20,2	ix
31,0	34,8	30,6	2H.4	26,5	34,5	30,2	29,7	28,9	31,6	28,5	XI
17,0	36,6	15,2	22,5	0,9	31,5	13,6	31,9	9,8	26,7	12,5	ii
16,1	35,7	16,1	24,5	8,0	37,5	12,5	35,0	7,5	27,3	11,8	i
22,7	30,5	29,0	20,7	18,9	27,8	25,6	20,5	26,7	24,6	22,7	X
21,2	31,6	20,9	21,5	14,5	28,1	19,1	26,6	17,5	25,5	17,5	
3	24,6	13, 4	25,2	0,8	28, i	15,4	27,9	15, 3	26,2	13,9	I
29' 0	33,0	29, 5	14,2	12,0	20, 4	21,6	29,2	22 0	24,0	20,7	VII
16,' 3	25,9	22, 4	25,7	14,1	26, 3	13,9	28,8	26, 5	26,4	17,1	V
14, 5	26,2	14, 2	20,1	14,2	29, 4	15,3	28,4	15, 1	27,5	14,6	III
20, 6	27,6	26, 2	28,4	8,9	28, 1	30,2	29,9	21, 1	28,2	18,7	VI

28,	3	28,2	27,	9	28,6	28,1	30,	2	28,8	28,7	27,	2	27,2	27,5	X
18,	3	31,6	14,	9	29,8	10,3	27,	6	16,2	26,3	21,	5 0	29,2	15,5	IV
■2 8,	9	27,6	26,	2	28.4	11,6	30,	2	29,9	31,1	28,	9	29,7	22,9	VI If
15,	g	23,9	15,	2	25,0	9,5	29,	0	17,9	26,7	18,	5	25,7	14,4	II
29,	7	27,1	28,	7	29,5	12,1	29.	1	29,7	29,6	28,	1	28,5	23,1	IX
21	, 6	27,5	21	,8	26,0	13,0	27,	,7	21,8	28,6	22,	4	27,2	18,8	
	5	19,1	10,	m	12,7	9,7	22.	,0	22,0	18,0	15,	,0	15,5	11,6	VII
23',	2	28,2	23,	2	13,0	13,0	23.	,0	18,0	17,7	11	,3	19,7	16,0	IX
23,	0	22,8	22,	,' o	24,1	23,7	24,	,3	23,6	25,2	14	,8	24,0	22,3	X
11 2,	2	24,2	12,	,1	25,3	12,2	27,	.3	12,6	26,6	12	,4	25,1	10,0	VI
24,	2	29,1	20	,3	14,0	8,0	18	,0	16,2	18,6	10	,9	20,0	14,7	VIII
O ,	0	13,0	6		7,7	0,7	11	,0	1,7	16,2	2	,2	13,9	6.6	I
13',	5	23,5	19	^ 0	9,7	5,7	18		13,0	20,5	15	,5	14,4	11,3	VI
11 .	, 7	22,9	16	.0	18,9	6,1	22		12,0	24,3	19	,5	17,2	10,8	V
11 .	, 0	28,0	13	,0	25,7	10,7	24	,0	14,0	19,7	11	,7	21,7	9,9	III
23,	, 4	23,0	22	,4	19,7	13,9	25	,7	28,7	24,8	20	.6	25,2	22,8	XI
12	, 1	24,5	11	,8	12,11	4,1	26	,9	13,4	29,5	13	,1	21,9	9,8	11

Tabelul

0	1	2 i	3 i	-1 1	5 1	6	7 i	8	9 I	10	11
Media mediilor ab. R			18,9	12,7	17,5	11,1	17,9	12,3	ÎS,9	14,7	21,6
1		V T	15,0	12,3	16,2	7,8	18,5	9,7	18,3	12,1	17.4
9		1)	23,8	8,9	25,1	6,7	26,7	3,9	27,2	8,9	25.7
XII	3	G 0	13,1	16,2	13,6	5,9	11,3	10,4	18,5	16,2	14,5
B 4		P z	22,8	22,6	21,1	13.7	21,3	13,6	25.2	21,8	24,1
5		A o	27,2	12,3	25,1	12,5	26,9	13,1	27.3	12,9	25,4
6		M 11	24,2	10,3	18,4	11,3	20,4	5.7	20,5	16,5	16,5
7		li 1)	12,(3	12, l	9,8	8,7	11,6	7,2	11,6	9,2	14.6
8		H N	13,5	12,8	13,6	4,9	11,4	7,1	14,3	12,8	17,3
9		B P	11,1	12.1	16,4	8,2	16,8	8,2	16.8	16,9	12,'.
Media mediilor ab.R			18,1	13,3	18,0	8,8	18,9	8,7	19,9	11.4	18,8

Legendă : M = medie; R = rang; ab.R = abatere de rang; AG = apreciere globală ele\ilor ; CEA = ordinea

aşteptată la acesl criteriu ; AE = aptitudinile elevilor ; VEA = ordinea aşteptată la acest criteriu; MR1 = modalităţi de abordare interpersonală a cadrului didactic; SAPA = ordinea aşteptată la acest criteriu; CIG = conflicte in inte-de Întrajutorare în grup ; T1GA = ordinea aşteptată la acest criteriu; TDC = tendinţe ordinea subiecţilor; OA = ordinea aşteptată.

acestor fenomene, cu atît avem de-a face — considerăm noi — cu un-nivel mai eficient al capacităţilor psihosociale ale educatorilor. Rezultatele obţinute cu tehnica ferestrei Johari ne confirmă, pe ansamblu, ipotezele noastre de luciu.

Şi aici se observă diferenţe iuterindividuale destul de mari la toate grupurile de educatori, în ce priveşte, în special, mărimea mediilor abaterilor de rang dintre aprecierea subiecţilor (elevi) şi mărimea acestei aprecieri văzută de cadrele didactice, ceea ce demonstrează că există diferenţe interindividuale pe linia ,.echipării" cadrelor didactice cu acele capacităţi, aptitudini de ordin psihosocial care să le dea posibilitatea desfăşurării acţiunii educative avînd asigurat un control riguios asupra dinamicii fenomenelor psihosociale ale grupului educaţional.

Cadrele didactice care se rezumă numai la activitatea didactică strictă (predare şi evaluare de cunoştinţe) rămîn străine de procesul viu al formării personalităţii elevilor şi, în cazul desfăşurării unei aicţiuni educative cu elevii, pot apare contradicţii între măsurile educative preconizate şi măsurile „cerute" de situaţia educativă respectivă. Din acest punct de vedere, rezultate mai bune au obţinut acele cadre didactice care desfăşoară nemijlocit cu elevii si alte activităţi (dirigonţie, responsabili de cerc, muncă culturală ete.) în

nr. 5.1

12		13	14	15	16	1 17	18	19	20	21	22	1 23
15	,0	23,4	16,0	16,6	9,8	22,0	15,8	22,8	13,3	19,8	13,2	
[1 3	.0	18,4	11,9	23,4	5,4	22,4	12,4	23,4	18,4	19,0	14,4	II
7	,8	23,5	9,2	23,6	10,1	24,0	9,1	23,4	11,2	24,7	8,4	I
10	,1	19,3	15,8	13,7	10,9	21,0	18,2	19,3	14,0	16,0	13,7	VIII
1 24	,5	24,3	24,8	24,6	7,6	27,3	26,5	28,2	25,6	24,7	20,4	IX
(1 2	,5	24,1	12,1	25,2	12 2	27,6	13,2	26,4	12,8	26,0	12,6	VII
11	,5	20,6	18,4	16,9	4,9	20,6	16,7	19,4	11,5	19,7	11,9	V
f 12	,9	24,5	19,2	10,1	6,9	19,2	12,7	21,5	16,5	15,0	11,7	IV
14	,0	13,6	12,5	13,5	13,1	14,4	14,0	lt,7	13,1	14,1	11,6	III
13	,1	16,1	12,5	15,9	12,3	14,6	12,8	16,4	13,2	16.0	12,1	VI
13	,9	20,4	15,1	18,5	9,2	21,8	15,0	21,3	15,1	19,4	12,5	

asupra conduitei clasei; AGA = ordinea aşteptată la acest criteriu ; CE = cunoştinţele ordinea aşteptată la acest criteriu; DAE = dorinţele şi aspiraţiile elevilor; DAEA = •elevilor; MRIA = ordinea aşteptată la acest criteriu; SAP = sistemul de apreciere a! riorul grupului de elevi; GIG \. = ordinea aşteptată la acest criteriu; TIG = tendinţe de dezorganizare în cadrul grupului; TDGA=ordinea aşteptată la acest criteriu; OS =

cadrul cărora sînt puse în funcţiune diferite fenomene de ordin psihosocial, deyenind mai ,,transparente" pentru conducătorul acestei activităţi.

Pe ansamblu, rezultatele sînt mult mai bune la educatorii care lucrează cu grupurile formate (clasa XII-a) decît cei care lucrează •cu grupurile în formare (clasa IX-a) şi acest lucru se explică prin două cauze : a) experienţa destul de redusă a grupurilor în formare facs ca între aprecierile elevilor asupra cadrelor didactice, în funcţie •de anumite criterii, să existe diferenţe destul de mari, însuşi procesul ■aprecierii interpersonale fiind marcat de fenomene de iluzie în percepţia şi aprecierea interpersonală ; b) experienţa redusă a conlucrării şi a cunoaşterii interpersonale dintre educatori şi elevi influenţează, de asemenea, la grupurile în formare, calitatea şi corectitudinea aprecierilor interpersonale. Cu toate acestea, diferenţele interindividuale din cadrul aceluiaşi grup de evaluatori demonstrează eă aptitudinile psihosociale, acolo unde există, dau „roade7' independent de anumite condiţii obiective potrivnice.

Privitor la criteriile de referinţă pe care le-am utilizat se constată, la nivelul tuturor educatorilor, rezultate mai bune (medii mici &le abaterilor de rang) la acele criterii care vizează unele caracteristici individuale, personale (cunoştinţele elevilor, aptitudinile ele-

vilor, sistemul de apreciere al cadrului didactic) faţă de criteriile care vizează caracteristici, fenomene de ordin

psihosocial, relaţional (conflicte în cadrul grupului, modul de raportare interpersonală, tendinţe de întrajutorare sau dezorganizare în cadrul grupului educaţional). Aceasta se datoreşte faptului că, în general, cadrele didactice sînt centiate mai mult pe activitatea de piedare şi examinare, cu care prilej au posibilitatea să cunoască o serie de caracteristici personale ale elevilor ce ţin de dezvoltarea lor psilvrntelectuală, aptitudinală şi mai puţin cunosc o serie de caracteristici relaţionale, interpersonale care au o influenţă asupra formării personalităţii elevilor.
Şi la această piobă am corelat ordinea subiecţilor (educatori) după nivelul de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale — ilustrat de mediile globale ale abaterilor ele rang obţinute în cadrul cercetării noastre — cu ordinea subiecţilor stabilită de condu cei ea şcolii după criteriul capacităţilor de cunoaştere a elevilor şi a i anda-mentului lor în munca educativă. Pe de altă parte, am corelat ordinea subiecţilor după nivelul de f ancţioualitate al capacităţilor psihosociale cu ordinea subiecţilor după vechimea lor în cîmpul muncii educative (rangul 1 pentru cel cu vechimea cea mai mare). Aşa după cum se poate constata din tabelul nr. 5.3 există o corelaţie pozitivă,

Tabelul nr. 5.8

Corelaţia dintre ordinea subiecţilor dapă rezultatele la proba privind cunoaşterea interpersonală îoloiind tehnica terestrei Johari şi ordinea lor stabilită de conducerea instituţiei educative

	ClS. X	(A)	Cls. X	(B)	Cls. XII	(A)	Cls. XII	(B)
	AROS DCI	ARO S DVM	AROS DCI	ARO S DVM	AROS DCI	AR.Q Ş DVM	AROS DCI	ARO S DV M
MAR	1,63	3,81	2.20	3,0	1,81	3,0	0,88	2,66
;	0,76 p=0,01	0,17	0,57 p=0,01	0,17	0,71 p=0,01	0,40	0,90 p=0,01	0,39

Legendă : AROSDCI = abatere de rang a ordinii subiecţilor, stabilită de conducerea instituţiei educaţionale după criteriul capacităţi de cunoaştere a elevilor şi randamentul muncii lor educative; AROSDVM = abatere de rang a ordinii subiecţilor după vechimea lor In munca instructiv-educativă; HAR = media abaterilor de rang; r = coeficientul de corelaţie.

înalt semnificativă. între ordinea subiecţilor după rezultatele la proba noastră şi ordinea subiecţilor stabilită de conducerea instituţiei educative de caie aparţin. Aceasta demonstrează legătura directă care

«există între nivelul do funcţionalitate al capacităţilor psihosociale şi randamentul muncii educative. Profesorii, posesori ai" capacităţilor şi aptitudinilor psihosociale, prin munca lor educativă eficientă, se impun şi se diferenţiează în cadrul colectivului de educatori din instituţia şcolară respectivă şi, pe de altă parte, se impun în faţa factorilor de conducere şi control a activităţii lor.
Aplicarea acestei probe nu a condus la obţinerea unei corelaţii înalt semnificative între nivelul de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale şi vechimea în muncă a cadrelor didactice. De unde concluzia că nu putem considera automat vechimea în cîmpul muncii educative o garanţie a randamentului şi calităţii muncii instruetiv-edueative a unui cadru didactic deşi desfăşurarea însăşi a activităţii educative în timp poate influenţa procesul de formare şi perfecţionare a capacităţilor psihosociale.

J. Proba privind determinarea unei situaţii educative pe baza tehnicii testului sociometric

Aşa după cum este cunoscut, testul sociometric dă posibilitatea evidenţierii structurii relaţiilor simpatetico-preferenţiale din «ca Irul uuui grup social mic. Aceste relaţii constituie, după cum spunea Moreno, aspectul de profunzime, oarecum ascuns al relaţiilor interpersonale din cadrul grupului, dar care are o mare influenţă asupra dinamicii vieţii de grup. Liderii informali pozitivi (care cumulează cea mai multă simpatie) şi negativi (caro cumulează cea mai nriltă antipatie) se impun prin întreg evantaiul lor de comportamente exercitînd o influenţă cu o forţă mai mare sau mai mică asupra •celorlalţi membri ai grupului. De aceea, profesorii ar trebui să cunoască, în raport cu un anumit grup educaţional, care este „situaţia" din punct de vedere al sistemului relaţiilor socioafective, pre-ferenţial-simpatetice şi, în funcţie de particularităţile reţelelor acestor relaţii, să contureze fizionomia situaţiei educative specifice existente, pentru un anumit interval de timp, la nivelul acelui grup.
Evident că acţiunile educative întreprinse vor fi mult mai eficiente în cazul în care educatorul cunoaşte „fizionomia" unei situaţii educative din perspectiva relaţiilor preferenţial-simpatetice. Această afirmaţie ne-a fost confirmată cu ajutorul probei utilizate de noi. Rezultatele sînt incluse în tabelul nr. 5.9. După cum se poate observa, există diferenţe interindividuale destul de mari între subiecţii noştri (cadre didactice). Pe ansamblu, proba aceasta ne-a confirmat concluziile şi interpretările formulate în legătură cu celelalte două probe. Şi la această probă, se pot observa rezultate mai bune (medii ale abaterilor de rang mai mici) ale subiecţilor (profesori) care lucrează

Tabelul

Rezultatele la proba privind determinarea unei Ui sitiw

Grup ed.	Nr. crt.	Nume sub.	M ab.R. Cil	M ab.R CI 2	M ab.R Cil 1	M ab. R C II 2
	1	AM	5,6	9,6	7,9	8,9
	2	C M	7,8	5,3	10,8	21,6
	3	F G	10,4	12,9	9,6	13,2
Cls.	4	B V	10,8	19,2	12,1	13,2
	5	C L	6,9	5,4	6,5	5,9
IX	6	P M	11,1	11,2	16,3	16,9
	7	V N	10,8	13,0	10,4	12,8
A	8	V T	7,6	7,2	13,0	19,8
	9	R D	2,6	6,4	11,0	11,2
	10	N D	5,8	3,2	11,6	15,6
	11	B D	8.6	5,6	12,2	19,8
Media	mediilor		8,0	9,0	11,1	14,4
	1	T P	5,3	6,9	6,4	8,:)
	2	M U	10,7	19,2	11,4	16,5
Cls.	3	T L	7,8	9,2	9,3	9,0
	4	B S	4,b	5,2	6,9	8,2
IX	5	F A	9,6	12,3	9,5	13,1
	6	U M	10,4	12,6	9,5	8,9
B	7	L AI	3,6	7,4	12,5	12,9
	8	S Z	10,6	12,3	9,4	13,2
	9	C E	4,8	7,3	8,5	9,2
	10	V G	9,6	14,5	12,4	11,4
Media	mediilor		7,7	10,6	9,5	11,0
	1	0 Ş	3,4	16,2	11,2	17,0
	2	C V	10,8	20,2	10,0	13,6
	a	D S	9,4	13,7	8,6	9,8
Cls.	4	L C	4,8	10,6	14,8	8,2
	5	A M	4,9	8,9	11,6	8,8
XII	6	E P	3,6	5,4	6,3	6,9
	7	Z O	5,8	7,7	9,5	10,6
A	8	C B	5,6	9.4	9,0	6,2
	9	DSt	2,6	3,2	4,1	4,6
	10	S I	9,2	15,8	8,4	9,6
	11	V Z	5,6	5,2	4,4	3,2
Media	mediilor		5,9	10,5	8,9	8,9
	1	VI	3,0	3,3	4,2	5,1
	2	DD	5,8	6,3	5,4	4,3
Cls.	3	CO	5,6	7,8	9,8	10,6
	4	PZ	4,4	12,3	10,4	12,0
XII	5	AO	9,4	11,9	8,6	12,2
	6	MR	4,6	7,6	8,8	7,9
B	7	ED	4,7	8,6	8,1	5,3
	8	HN	2,8	3,6	4,4	3,9
	9	BP	3,9	6,2	7,3	8,2
Media	mediilor		4,9	7,5	7,5	7,7
Legendă : M =	= media;	MT =	= media totală j	ab.R = abatere	de rang;	CI-III = cri

120
1

ta. 5.9 ■educative pe
baza tehnicii testului sociometric

M ab.R C-III1	M ab.R CIII2	MTa ab.R. la C 1 —III 1	MTa ab.R. laCl-1112	MTa ab.R la CI- III i şi 2	R după M totală
4,9	11,2	6,1	9,9	8,0	II
5,6	6,0	8,0	10,9	9,5	V
6,5	9,7	8,8	11,9	10,3	VI
6,9	16,5	9,9	16,3	13,1	XI
6,1	7,3	6,5	6,2	6,3	I
8,7	9,4	12,0	12,5	12,2	VIII
9,8	8,6	10,3	11,4	10,9	VII
16,0	13,0	12,2	13,3	12,7	X
6,2	11,6	6,6	9,7	8,1	III
6,2	11,6	7,8	10,1	9,0	IV
16,0	13,0	12,2	12,8	12,5	IX
8,4	10,7	9,1	11,3	10,2	
3,0	8,4	5,2	7,8	6,5	II
5 ,,9	14,8	9,3	16,8	13,0	X
8,9	6,8	8,6	8,3	8,5	V
4,3	7,8	5,3	7,0	6,2	I
5,8	8,6	8,3	11,3	9,8	VII
6,7	7,3	8,8	9,6	9,2	VI
4,2	7,6	6,7	9,3	8,0	IV
7,6	14,5	9,2	13,3	11,2	VIII
4,6	8,1	5,9	8,2	7,0	III
6,8	13,5	9,6	13,1	11,3	IX
5,8	9,7	7,6	10,4	9,0	
3,6	8,6	6,0	13,9	10,0	X
3,2	10,8	8,0	14,8	11,4	XI
4,9	8,9	7,0	10,8	9,2	VIII
2,2	12,0	7,6	10,2	8,9	VII
3,4	9,6	6,6	9,1	7,8	V
5,8	6,1	5,2	6,1	5,6	III
6,9	7,2	7,4	8,5	7,9	VI
5,2	9,4	6,6	8,3	7,4	IV
2,8	3,2	3,1	3.6	3,4	I
5,6	9,4	7,7	11,6	9,6	IX
2,6	6,2	4,2	4,8	4,5	II
4,1	8,3	6,3	9,2	7,6	
2,9	3,1	3,3	3,8	3,6	II
4.1	7,1	5,1	5,9	5,5	II
6,9	7,8	7,1	8,7	8,0	VII
3,7	7,8	6,1	10,7	8,4	VIII
5,6	8,7	7,8	10,9	9,4	IX
4,5	8,6	6,3	8,0	7,1	VI
4,4	8,5	5,7	7,4	6,6	IV
2,9	3,6	3,3	3,7	3,5	I
__ 6,3	8,2	6,0	7,5	6,7	V
4,6	7,0	5,6	7,4	8,5	

teriile testului sociometric; 1 = alegeri; 2 = respingeri

cu clasele a XII-a, ceea ce demonstrează faptul că, în cadrul acestor grupuri formate, fenomenele psihosociale sînt mult mai clar delimitate dînd posibilitate observatorului să le perceapă „conturul" cu mai multă precizie decît la grupurile in formare (clasele a IX-a) unde, datorită experienţei reduse a grupului, există o mai accentuată metamorfoză a fenomenelor psihosociale.
Pe de altă parte, se observă, că, în general, subiecţii ttoştri (profesori) au obţinut rezultate mai bune (medii mai mici) la întrebările ce solicitau precizarea preferinţelor, a alegerilor şi rezultate mai slabe (medii mai mari) la întrebările ce solicitau precizarea respingerilor, a antipatiilor. Aceasta diferenţă se datoreşte, credem noi, iaptului că alegerile, simpatiile din grup sînt mult mai „tianspaiente" pentru profesori decît respingerile şi antipatiile. în prezenţa profesorului, orice activitate capătă un caracter mai mult sau mai puţin „oficial" în cadiul căruia manifestarea deschisă a antipatiilor şi a respingerilor capătă un caracter oarecum „ilicit" şi, de aceea, de multe ori, este inhibată. Pe măsura desfăşurării diferitelor activităţi, această „convenţie" est» încălcată deseori, fenomenele de respingere şi antipatie apărînd într-o formă explicită sau disimulată. Un profesor bun, cu capacităţi psihosociale, poate pătrunde dincolo de aspectul ,,oficial", de suprafaţă al fenomenelor de simpatie-anti-patie (alegeri-resping^ri) conturîndu-le cit mai exact fizionomia lor reală.
în ce priveşte criteriile folosite, subiecţii noştri (profesori) au obţinut rezultate mai bune la criteriile Ix şi TIÎ1 (alegeri) şi aceasta se explică prin faptul că în conturarea lăspunsurilor elevilor o pondere destul de mare o are pregătirea profesională (notele şcolare) T situaţie care este mult mai mult cunoscută de către profesori decît alte aspecte ale vieţii şcolare.
Şi în cadrul acestei probe, rezultate mai bune au obţinut acei educatori care au desfăşurat sau desfăşoară cu grupurile de elevi respective nu numai activitate didactică propriu-zisă, ci şi alte activităţi cu caracter educativ, prilej în care fenomenele psihosociale sînt mai la „vedere" şi, deci, sînt mai uşor de observat.
Toate aceste consideraţii ne-au determinat să conchidem că şi rezultatele de la această probă exprimă nivelul de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale ale profesorilor incluşi în cercetarea noastră — este vorba de fapt de factorii psihosociali ai aptitudinii pedagogice. Ordinea subiecţilor stabilită în funcţie de rezultatele obţinute la această probă, deci în funcţie de nivelul de funcţionalitate al capacităţilor lor psihosociale, am corelat-o cu ordinea siabilita de conducerea şcolii după criteriul capacităţilor de cunoaştere a elevilor şi a randamentului lor în munca educativă şi, pe de altă partet

cu ordinea subiecţilor după vechimea lor în activitatea instraetiv-edueativă (rangul 1 pentru cel care avea cea mai mare vechime în muncă). Tabelul nr. 5.10 ne oferă, pentru fiecare grup de subiecţi, indicii de corelaţie a comparării ordinii subiecţilor în funcţia de cele
Tabelai nr. 5.10]
Vaîori aie coeficientului de corelaţie (r) avînd în vedere, pe de o parte, ordinea auoiecţilor după rezultatele obţinute la proba bazată pe telmiea testului sociometric şi, pe de altă psrte, ordinea lor stabilită de conducerea şcolii după criteriul capacitatea de cunoaştere a elevilor şi a randamentului lor în munca educativă, precum şi ordinea lor după vechimea în activitatea instructiv-educativă

	Cls. X	(A)	Gls. X	(B)	Cls. XII	(A)	Cls. XII	(B)
	AROS DCI	ARO S DVM	AROS DCI	ARO S DVM	AROS DCI	ARO S DVM	AROS DCI	ARO S DV M
JUR	1,54	3,81	1,80	3,40	1,03	3,09	1,33	2,66
i"	0,83 p=0,01	0,10	0,68 p = 0,02	0,05	0,72 p=0,01	0,34	0,75 p = 0,02	0,25

Legendă : AROSDCI = abatere de rang a ordinii subiecţilor, stabilită de conducerea instituţiei educaţionale după criteriul capacităţii de cunoaştere a elevilor şi randamentul muncii lor educative; AROSDVM — abatere de rang a ordinii subiecţilor după vechimea lor în munca instructiv-educativă; MAR = media, abaterilor de rang; r = coeficientul de corelaţie.
3 criterii. Şi la această probă so confirmă concluziile stabilite pe marginea celorlalte două probe. Şi aici există o corelaţie pozitivă, înalt semnificativă, între ordinea subiecţilor după rezultatele la proba noastră şi ordinea subiecţilor stabilită de conducerea instituţiei educative de care aparţin. Ou această ocazie se confirmă din nou concluzia stabilită pe marginea rezultatelor de la probele precedente, şi anume că randamentul muncii educative este condiţionat de nivelai de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale. Pe de altă parte, la toate grupurile de subiecţi, nu s-a obţinut o corelaţie înalt semnificativă între nivelul de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale şi vechimea în oîmpul muncii. Această situaţie confirmă, de asemenea, concluzia formulată pe baza probelor precedente conform căreia nivelul de funcţionali cate al capacităţilor psihosociale nu poate fi Pus în relaţie de dependenţă directă cu vechimea în cîmpul muncii educative. Deci creşterea duratei vechimii in muncă a cadrelor didae-ties na atrage automat după sine şi creşterea randamentului calitativ al muncii lor.

123

5.3. Cîteva concluzii

De la început precizăm că rezultatele obţinute de către subiecţii noştri la cele trei probe ne confirma întrutotul ipotezele de lucru de la care am plecat în cercetare. Deoarece aceste probe au avut rolul de a scoate în evidenţă nivelul de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale (factorii psihosociali ai aptitudinii pedagogice),. iar rezultatele obţinute de subiecţi au confirmat ipotezele de lucru, ne simţim îndreptăţiţi să conferim acestor ipoteze valoarea de indicatori ai nivelului de funcţionalitate al capacităţilor psihosociale. Aşadar, un înalt nivel de funcţionalitate al acestor capacităţi (factori, psihosociali) presupune existenţa următorilor indicatori:

a) distanţa mică între aprecierile colectivului, în raport cu anumite criterii de referinţă, şi mărimea lor percepute de cadrul didactic;

b) distanţa mică între aprecierea cadrelor didactice asupra. unor caracteristici personale ale elevilor şi aprecierile lor asupra unor caracteristici interpersonale (fenomene psihosociale);

c) distanţa mică dintre anumite fenomene psihosociale evaluate de cadrele didactice ca fiind în grup si dimensiunile reale ale acestor fenomene aşa cum există ele în cadrul grupului;

d) distanţa mică dintre aprecierea cadrelor didactice asupra unor fenomene psihosociale din grup şi fizionomia lor reală chiar în condiţiile unei vechimi reduse în cîmpul muncii educative;

e) distanţa mică dintre aprecierea cadrului didactic asupra unor fenomene psihosociale din grup şi dimensiunile lor reale independent de experienţa sau vechimea grupului cu care lucrează.

5.4. Metode şi mijloace utilizate în formarea psihosociala a educatorilor

Privind activitatea pedagogică din perspectivă psihosocială constatăm că educatorul trebuie să îndeplinească una dintre funcţiile sale principale, şi anume de a conduce grupul şcolar, clasa de elevi. Astfel, el deţine poziţia de lider al acestui grup, poziţie care „se alimentează nu atît din calităţile instrinseci şi din comportamente specifice ale unui individ anumit, eît mai ales din relaţiile individului considerat cu alţi indivizi; ea este expresia unei relaţii âe roV 5. Aşadar, apare necesitatea ca problema activităţii educatorului să se pună, în termenii triadei statut-rol-comportament:

S-R-C

6 Goîu, V., PsU ologii sociala, Fdit. didsrtică şi pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 2:2.

124

Din punct de vedere cibernetic, comportamentul (C) reprezintă variabila de ieşire a sistemului. La acest nivel se constată toate dis-funcţiile, dar cauzele se regăsesc pe tot traseul; asupra variabilei de ieşire (C) se „revarsă" efecte ale percepţiei, înţelegerii, acceptării, aptitudinii de a adopta un rol. Eficienţa activităţii educatorului este condiţionată de percepţia validă a rolului, de aptitudinea de a adopta un rol, precum ţi de interpretarea validă a rolului (v. schema).

HerceptiQ
validă a rolului iPJ
CI
J C'Ll
I Aptitudinea ic cc^ă de c. "j -dopta un rol (A)
Eficienţa
"-*■{ acfivitc.ru
educative
L
// "ern el are: vaijdă a rolufu ii)

Astfel, eficienţa activităţii educatorului analizată din perspectiva triadei 8—E—C poate fi exprimată prin formula

E = f(P. A, I).

în cadrai activităţii de formare a capacităţilor psihosociale ale educatorilor trebuie să se acorde atenţie in primul rînd celor 3 variabile (P, A, I) asupra cărora se poate interveni ameliorativ. Dacă ne referim la cadrele didactice, care au o anumită vechime în cîmpul muncii educative (educatori deja formaţi), plecînd de la constatarea disfuncţiilor la nivel comportamental în raport cu prescripţiile statutului se poate „reface"' întregul traseu şi se jjot depista exact cauzele acestor disfuncţii (percepţie eronată, a rolului, nonaceep tarea rolului sau inexistenţa aptitudinilor de a adopta un rol). în consecinţă, se poate interveni ameliorativ.

Pornind de la ideea, susţinută şi de alţi autori, că profesorii se formează nu se nasc 6, noi ne-am adresat în special educatorilor în curs de formare (studenţi de la diferite facultăţi care pregătesc profesori şi elevi de la liceul pedagogic), în total 101 subiecţi.

în vederea realizării scopului cercetării noastre — stabilirea unor metode şi mijloace care să fie utilizate în formarea psihosocială a educatorilor — am folosit următoarele metode :

1. Metoda observaţiei psihopedagogice şi psihosociale prin participarea directă Ia diferite activităţi educative organizate şi desfă-

6 Dell, L., Teachers become, no born, în Educalion tbdag, „Journal of tlie College of Preceptor?", vel 33, nr. 2, 1983.

surate de către subiecţii cercetării noastre sau la activităţile organizate şi desfăşurate de către telte persoane cu aceşti subiecţi:

2. Experimentul psikoitmal formativ, organizat şi desfăşurat împreuna cu cadre didactice ce răspund de practica pedagogică a subiecţilor;
3. Chestionarul de personalitate 16 PF Cattel, pe care l-am aplicat tuturor subiecţilor noştri;
4. Testul „comtne si", pe care l-am aplicat pentru determinarea aptitudinii de a adopta un rol;
5. Probe speciale pentru determinarea sistemului S—îi obiectiv ai a percepţiei rolului de călre subiecţi incluşi în eşantionul nostru;
6. Chestionarul de anxietate Căitei, pentru măsurarea forţei eulni*. S-a procedat mai întîl la operaţionalizarea concepţiilor pe care

le-am utilizat. Pentru determinarea sistemului S-S obiectiv s-a folosit o metodă incluzând : prezentarea unui număr de 40 de directori de şcoală generală şi liceu — caro lucrau atlt ţa mediul urban, ■cît ţi în mediul rural şi care aveau o mare experienţă profesională — a unei liste ce cuprindea 60 de trăsături de relationare dezirabilo şi indezirabile pentru statutul de cadru didactic (v. anexa nr. 8). Instructaj;;! era următorul: „Lista cuprinde cîteva irăsături care pot caracteriza relaţiile unui profesor cu elevii şi cu colegii săi. Aceste trăsături nu au toate aceeaşi semnificaţie : unele sînt absolut necesare, unele mai mult sau mai puţin , altele deloc. Vă rugăm să daţi cîte o notă fiecărei trăsături astfel: nota 0 (zero) pentru trăsăturib (caracteristicile) pe care le consideraţi indezirabile şi orice notă mai mare ca 0 (zero) pentru celelalte caracteristici după importanţa pe care le-o acordaţi. Să aveţi grijă însă ca suina totală a punctelor să nu depăşească 600 de puncta". Am numit prescurtat sistemul caracteristicilor de relationare -8.0.5. 800. în contouaţe, s-au folosit ca procedee statistice:

a) calcularea mediei aritmetice pentru fiecare caracteristică după formula

^ll 23-
Ti r
... m „T

în care: Ms reprezintă media pentru caracteristica %
31 lx, M2x,..., M„x — nota acordată de subiecţii]
la caracteristica a?; 27 = numărul subiecţilor ;
.., n

* O raetodolog'e de cercetare oarecum similară a fost utilizată de Sîation Filaret, in anul 1975 în vederea elaborărulucrării de licenţă, adreându-se unor guipuii militare pentru evidenţierea capacităţilor psihosociale necesare celor care exercită profesiunea militară.

b) calcularea ponderii fiecărei caracteristici îu structura de ansamblu a sistemului S-B;
c) stabilirea rangului pentru fiecare caracteristică.

în aceeaşi manieră s-a procedat şi pentru stabilirea sistemului de trăsături de personalitate văzute ,.obiectiv". Aici am folosit

0 listă ce cuprindea G4 de trăsături de personalitate (vezi anexa hi\ 9), iar sistemul l-am prescurtat S.C.P. 640.

în final, s-a obţinut o ierarhizare a trăsăturilor de relaţionare şi a trăsăturilor de personalitate asociate sistemului S-E obiectiv care a constituit pentru noi un model etalon Ia care s-au raportat rezultatele obţinute de subiecţii cercetării noastre (educatori în formare). Pentru aceşti subiecţi*, am prezentat aceleaşi probe, cu acelaşi instructaj, analizînd rezultatele cu aceleaşi procedee statistice şi am încercat să determinăm gradul de adecvare a percepţiei rolului la sistemul S-E obiectiv (vezi tabelele nr. 5.11 şi 5.32).

Pentru determinarea aptitudinii de a adopta un rol a fost aplicat testul „comme si". Subiecţilor li s-a oferit o foaie de hîrtie cu următoarele indicaţii: „Consideraţi că aţi fost numit la o şcoală dirigintele unei clase cu mai mulţi copii-„problemă"; încercaţi să acţionaţi ca şi cum aţi deţine această funcţie. Vă rugăm să redaţi printr-un număr de propoziţii — atîlea cîte consideraţi dv. necesara — modul cum veţi acţiona". Eăspunsurile primite au fost apreciate de un număr de 5 profesori care au o vechime mare în această» funcţie — profesor diriginte.

Aprecierea s-a făcut după o scară cu 3 valori: 0 (zero) puncte pentru răspuns total necorespunzător;

1 punct pentru răspuns parţial corespunzător şi 2 puncte pentru un răspuns corespunzător. în funcţie de numărul de puncte obţinut s-a stabilit rangul pentru fiecare subiect (vezi tabelul nr. 5. 13).

Subiecţilor noştri le-am aplicat şi o scală pentru măsurarea forţei eului (o secvenţă din chestionarul de anxietate Oattel). Şi aici, în funcţie de punctajul obţinut, s-a stabilit rangul subiecţilor (vezi tabelul nr. 5.13).

In ce priveşte interpretarea rolului, lista cu caracteristicile de relaţionare a fost distribuită subiecţilor pentru a fi notate îu raport cu fiecare coleg în parte. în acest fel, caracteristicile de relaţionare, pentru fiecare subiect, au fost ierarhizate conform aprecierii tuturor celorlalţi colegi din grup care l-au „văzut" interacţionînd cu clasa şi colegii. Media pentru fiecare trăsătură era adunată cu nota dată

* Exemplele pe care le dăm se referă numai la o parte din subiecţii noştri. Con-cluz;;ie obţinute pe acest grup sînt

valabile însă şi pentru restul subiecţilor din loturile
Hoastie experimentale.
127

Tabelul
Gradul de adecvare a percepţiei rolului la sistemul S —R

Nr. caracteristicii	Ordinea sub.	Media	Ponderea	Rang	l)if. de rai>^
1	59	27,9	0,4650	1	— 5,5
	45	27,2	0,4533	2	— 26,5
3	25	27,0	0,4500	.j	_ 9
4	29	26,7	0,4450	\	-37
5	24	26,6	0,4433	5	-30,5
6	3t	26,5	0,4416	6,5	- 8,5
7	39	26,5	0,4410	6,5	-11,5
S	23	26,3	0,4383	8	— 18,5
9	25	26,1	0,4350	9	+ 3
10	55	26,0	0,4333	11,5	- 2
11	2	26,0	0,4333	11.5	+ 8
12	46	26,0	0,4333	11,5	—10,5
13	44	26,0	0,4333	11,5	-18
14	27	25,6	0,4266	14	+ 6
15	9	25,5	0,4250	14	- 8,5
ÎS	22	25,3	0,1216	16,5	Tii'5
17	54	25,3	0,4216	16,4	
18	1	25,0	0,4166	18	-ii
19	40	24,1	0,4016	19	+ 6,5
20	30	23,8	0,3966	20,5	-r 4
21	33	23,8	0,3966	20,5	t V
22	35	23.5	0,3916	22	— o
23	11	22,7	0,3783	23	+ 11,5
24	31	21,9	0,3650	24	+ 12,5
23	41	21.8	0,3633	25	+ 21.5
26	21	21,7	0,3616	26,5	-21.5
27	10	21,7	0,3616	26,5	- 1
28	12	21,2	0,3533	28,5	+li
29	37	21.2	0,3533	28,5	— 5
30	57	21 ",0	0,3500	30,5	+ 7,5

Medii abaterilor
pentru aceeaşi trăsătură de către cadrul didactic îndrumă tor al practicii, obţinîndu-se astfel o medie finală. Pentru fiecare subiect, deci, s-a calculat media finală a interpretării rolului (Vezi tabelul 5.14) după formula :

Jfs =

i: Mx reprezintă media finală a interpretării rolului; ATi,2...,,. = notele date de subiecţi 1, 2, ..,,»; N,, = nota dată de cadrul didactic.

128
nr o.ll
*S.C.R. ierarhizate de către elevii de la Liceul pedagogic)

Nr. caracteristicii	OrdiniM sub.	Media	Ponderea	Rang	Dil. de rang
31	38	21,0	0,3500	30,5	+ 8,5
32	53	20,9	0,3483	32	-14,5
33	32	20,5	0,3416	33	+ 7,5
34	4	20,3	0,3383	34	+ 14
85	3	20,0	0,3335	35,5	+ 25,5
36	20	20,0	0,3333	35,5	— 3

37	4.i	19,5	0,3250	37,5	+ 1,5
38	11	19,5	0,3250	37,5	+ 11,5
39	5	18,8	0,3133	39	+ 1,5
40	42	18,5	0,3083	40	— 5
41	52	18,3	0,3050	41	-2,5
42	7	17,6	0,293,5	42	_6
4:;	36	17,2	0,2866	43,5	-6
44	56	17,2	0,2866	43,5	+4
45	13	16,9	0,2816	45	+ 3
46	6	16,8	0,2800	46	+ 8,5
47	60	16,7	0,2783	47	+ 16,5
48	8	16,2	0,2700	48	+ 2
49	2G	13,0	0,2266	49	-t-o,,o
50	49	7,4	0,1233	50	— 8
51	58	6,0	0,1000	51	0
52	48	2,7	0,0450	52	-1
53	51	2,4	0,0400	53	+ 3
54	18	1,9	0,0316	54	_j_ >
55	17	1,4	0,0233	55	-1,5
56	15	1,1	0,0183	50	-4, 6
57	50	1,0	0,0166	57	+â
58	47	0,9	0,0015	58	+2
59	16	0,8	0,001:5	59	+ 0, 5
60	19	0,6	0,0010	60	+ 4,5

de rang = 8,70

Iată care sînt concluziile acestei faze conslatative a cercetării noastre :

a) media „abaterilor" în ce priveşte percepţia validă a rolului (S.O.E. 600) - 8,70;

b) media „abaterilor"' în ce priveşte percepţia validă a rolului (8.C.P. 640) — 8,54;

c) corelaţia dintre percepţia validă a rolului (S.O.R. 600) cu aptitudinea de a adopta un rol = 0,85;

d) corelaţia dintre percepţia rolului ţi interpretarea rolului = 0,78;

'o — 8

Tabelar Grad»! âe adecvare a percepţiei rolului la sistemul S —Ii obiectiv

Nr. caracteristicii	Ordinea sub.	iîedia	Ponderea	Rang	Dif. de rang
1	44	37,1	0,5796	1	_3
2	27	30,4	0,4750		-31
	53	29,8	0,4650	o	— 17
1	1	29,6	0,4625	4	-f-â
5	2	29,2	0,4562	5,5	__*2
t;	45	29,2	0,4562	5,5	-20
7	40	29,0	0,4531	7	t6
8	26	28,8	0,4500	8	-7,5
y	43	28,6	0,4468	9	+ 0,5
io	36	28,4	0,4434	10,5	-7,5
li	42	28,4	0,4434	10,5	+ 2
12	2«	28.3	0,4421	12,5	-37,->
13	35	28,3	0,4421	12,5	j_2
li	11	27,3	0,4265	14	-8
15	38	27,2	0,4250	15,5	-14
16	(51	27,2	0,4230	15,5	— 1
17	21	27,0	0,4218	17	+4,5
18	25	26,0	0,4203	19	-20,5
19	31	56,9	0,4203	19	0
20	41	26,9	ir, 4203	19	_12
21	33	'_»0>,O	0,4062	22	-15
22	37	'>•" 0	0,4002	22	+20,5
23	58	ie-o	0,4062	22	-22,.>
24	10	25,5	0,3984	24	+ 2,5

25	14	25,4	0,3968	25	-8,5
25	32	24,9	0,3890	26	+15,5
27	16	24,0	0,3750	27,5	+ 11,5
28	22	21,0	0,3750	27,5	+ 0,5
29	29	23,8	0,3718	29	+ 6,5
30	39	23,5	0,3671	30	+ 5,5.
31	17	23,1	0,3609	31	+20,
32	23	23,0	0,3593	33	+ 12

Media abaterilor

e) corelaţia dintre aptitudinea de a adopta un rol şi interpretarea rolului = 0,87.

Avînd în vedere „abaterea" mare în[ce priveşte percepţia validă a rolului, precum şi corelaţiile destul de ridicate dintre variabilele din faza aceasta constatativă a cercetării noastre, am trecut în continuare [la ciganizarea unui eaperiment psihosocial formativ care consta în organ'fzarea cu subiteiii în mod eşalonată

130

n 5, 12
r
(cr '. 640 ierarhizate Ic c'itre (l la Liceu pe gogi
S ! elevii i- l da c)
.
■de rang = S,54

Nr. caracteristicii	Ordinea Sili).	Media	Ponderea	Rang	Dif. de rang
33	20	23,0	0,3593	33	+ 5
34	56	23,0	0,3593	33	-2,5
35	31	22,0	0,3531	35	+ 21
36	15	22,0	0,3437	36	—5,5
37	i	21,8	0,3406	37	+ 4
38	48	21,3	0,3326	38	+ 9
39	54	21,1	0,3287	39	+ 8
40	57	21,0	0,3281	40	■4-2
41	8	20,7	0,3234	41,5	+35 J
42	52	20,7	0,3231	41,5	-10,5
43	59	19,9 j	0,3109	43	-5,5
4i	9	18,0	0,2806	44	+ 9,5
45	21	17,0	0,2656	45	-1,5
40	60	16,9	0,2640	40	+ 8,0
47	49	15,6	0,2437	47	+ 3,0
48	03	15,5	0,2421	48	+ 5,5
49	19	14,6	0,2281	49	-i-1,5
50	$0	14,4	0,2250	50	+ ?'
51	6	13,5	0,2109	51	J O
52	51	12,6	0,1968	52	— 2
53	46	12,2	0,1900	53	+s
54	13	11; 4	0,1781	54	--,,
55	55	10,5	0,1640	55	J .3
36	50	8,4	0,1313	56	-0,5
57	47	6,2	0,0988	57	-4,5
58	18	4,4	0,0688	58	-i-0,5
59	64	3,8	0,0509	59	+ 3,5
60	5	3,3	0,0515	60	__2
51	4	2*3	0,0350	CI	+2
62	12	2,2	0,0343	62	___-1
63	3	1,3	0,0202	63	H 3
61	62	0,7	0,0109	64	0

unei suite de activităţi care aveau ca scop modificarea percepţiei rolului, formarea aptitudinii de a interpreta corect rolul. Iată care an fosfc aceste activităţi s

A. La început li s-a dat subiecţilor o bibliografie minimală pe baza căreia s-a realizat o discuţie în vederea familiarizării cu o serie de cunoştinţe, concepte ce ţin de psiliosociologia grupului şcolar;

131

B. Fiecărui subiect i 8-a oferit un ghid orientativ de observaţie-psihosocială 7, care să-1 ajute la surprinderea unor elemente ce lin de climatul psihosocial al clasei şi, în final,să realizeze o caracteri-

Aptiludinea de a adopta un rol

Răni	Xiinie şi prcmnnc	Puncte	Scor
1	I..C.	32	100
2	G.M.	24	100
3	R.C.	22	100
4	P.I..	20	100
5	G.M.	19	90
(5,5	M.G.	18	90
6 5	U.M.	18	90
8	ff.D.	17	80
9	CM.	li	80
H	V.E.	15	70
11	l.K.	15	70
11	Z.M.	ÎS	70
13,5	Li.	14	70
13,5	n.r.	14	70
16	V.D.	13	60
16	]).X.	13	00
16	B.E.	li	60
18,5	P.M.	12	50
18,5	M.I.	12	50
20,5	D.N.	11	50
20,5	T.N.	ii	50
22,5	C.S.	10	40
22,5	R.M.	10	40
22,5	I.M.	9	30
22,5	k.B.	9	30
22, o	CE.	9	30
22,5	B.G.	9	30
29	G.E.	8	20
29	CEI.	8	20
29	B.T.	8	20
î\:l	E.B.	7	20
	A.V.	7	20
33	s.s.	f>	10
34	G.E.	5	10
35	CC.	4	10

r. 6 13

chestionarul de anxietate Căitei

Foi la cului

Rang	Nume si prenume	Puncte	Scor
1,5	X S.	1	100
1,5	PI..	1	100
3,5	E.K.	2	100
3,5	N.R.	2	ioo
6	I.M.	3	90
6	Z.M.	:;	9(>
6	CE.	:t	90

9,5	C.Eg.	4	80
9,5	CC.	t	80
9,5	P.M.	4	80-
9,5	B.G.	4	8O
1 !,5	CM.	5	60'
14,5	l'.M.	.>	60
14,5	A.V.	5	60-
14,5	l.K.	5	60
14,5	L.< .	5	6(>
14,5	M.I.	5	60
20.5	M G.	i;	50
20,5	P.D.	ii	50
20,5	r i.	fj	50
20,5	G.M.	6	50
20,5	D.X1.	(5	50
20,5	D.N.	6	50
25,5	C.h.St.	7	30
25,5	B.T.	7	30
25,5	R.B.	■j	3»
25,5	T.N.	7	30
30,5	Ct.E.	8	20
30,5	L.I.	8	20
30,5	Ct.Bl	8	20
30,5	Y.D.	8	20
30,5	R.C	8	20
30,5	B.H1.	8	20
34,5	s.st.	9	10
34,5	U.M.	9	10

7 Popeangă, V.. Giu'aa de rUvi, subiect şi obiect al actului educativ, Ildit. Facla» Timişoara, 1973, p. 25 — 28.

r

Rezulta

Taăalul rcrs ă.li aţele ia probele cu care s-a relevat percepţia \ali<lă s re

Percepi ia rolului

Rang	Xume şi prenume	Media	Scor
3	Ml.	9)02	!(><<
2	T.X.	u,03	100
3	J..I .	!l,05	100
4	T..C	y,62	90
5	BJi.	9,78	;>o
(i	\ .1).	9,98	90
7	S.St.	9,99	90
8	K.M.	10,02	80
îi	f.i-:.	10,09	80
i'!	z.m.	10,24	80
11	k.k.	10,29	7(1
12	P.D.	10,42	70
}3	co.	10,46	70
11	A.V	10,47	70
15	R.C.	10,58	60
18	I.W.	10,04	00
17	r.M.	10,75	Olt
18	p.r..	10,77	5,0
19	X.K.	10,87	50
20	cm.	11 ,00	60
21	CEI.	11,11	50
22	h r.	11 ,37	40
23	H.B.	11,40	40

2'4	CM.	11,58	40
25	CE.	11,85	30
20	I).X.	12,11	30
'2,1	M C	12,23	30
28	b r;.	12, 1';	30
29	c.s.	13, «8	20
30	l'.Al.	13,05	20
31	P.I.	13, 14	20
32	C.K.	13,75	li»
33	C.S.	13,77	10
34	N.K.	14,20	10
35	D.X.	15,02	10

rolului, precum şi interpre-Interpretarea rolului

Ralig	Xume şi prenume	Media	Scor
	ii-:.	9,5	îto
2	P.M	9,8	100
a	]']).	9,9	100
4	H/r.	10, 1	90
5	CC.	10,4	90
6	CM.	10,7	90
8	E.E.	10,9	80
8	L4.	10,9	80
N	N.R..	10,9	80
10	S M.	11	80
11	R.B.	11,1	70
12	r.M.	li,;;	7:1
13	D.X.	11,4	70
14	CEI.	11,5	70
15	A.V.	11,8	60
*6	X.lî.	11,9	G°
17,5	B.G,	12,2	1)0
17,5	G.M.	12,2	50
19	■\f.G.	12,5	50
20	P.X.	12,6	50
2!	r.M.	13	40
22,5	T X.	13,3	40
22,5	\ D.	13, :î	-10
24,5	CE.	13,5	'M
24.:,	lî.M	13,5	30
2ii	cs.	13,8	30
27	B.K.	14	30
28	L.C	14,1	30
29	C.K.	14,4	20
30,5	D.X.	14,6	20
30,5	D.S.	14,6	20
	P.C.	14,7	10
33	R.O.	15,5	10
34	Z.M.	16	10
35	X.I.	18	10

zare a personalităţii clasei Ia care desfăşurau practica pedagogică. Acest ghid avea următoarea structură :

I. Configuraţia psiJwlogică a cl&Sei

a) Stări afective manifestate în viaţa clasei; — sentimente de prietenie; exemple de cupluri;

— sentimentul de bucurie; Eormo de manifestare, daca participă întreba clasă la sentimentele de bucurie ale unor colegi;

— sentimentul de colegialitate; dacă elevii se respectă şi se ajută, reciproc;

— alic stări afective observate în viaţa clasei-, formele, lui- de manî-festare.

b) Dacăexistă tensiuni în via! a clasei. între cine s-au manifestat acesie tensiuni? (între cupluri, între grupuri, între clasă şi educatori);
c) Stări afective aslenice observate: teamă din cauza.... frică din cauza unor insuccese, a unor educatori;
d) kStări afective generate de procese de muncă : entuziasm m muncă, devotament pentru acţiuni colective, responsabilitate pentru acţiunile clasei;
e) Stări afective latente: regrete pentru anumite acţiuni; tăcere si indiferenţă ostilă a clamei. îngrijorare şi teamă.
TT. Welaliăe si infracţiunile din cadrul qlasei
Interacţiunile observate în viaţa clasei şi formele lor concrete do manifestare : cooperarea în activitatea intelectuală, sportivă, artistică ; competiţia şi formele ei de manifestare; atitudini de opoziţie ; conflicte intergrapale în cadrul clasei; dialogul şi schimbul de. opinii în grupul clasei.

III. Conduita colectivă a clasei
a) spirit de ordine şi disciplină;
b) sprijinul moral acordat unor elevi aflaţi îu situaţii grele;
c) orientarea axiologică a sfaturilor şi îndemuurilor care se dau de elevii fruntaşi colegilor lor;
d) dacă se mvnifestă constant şi în ce situaţii concrete comunitatea de idei;
e) raporturile dintre clasă şi lider; comportarea clasei în raport cu liderul său;
IV. Receptivitatea educativă a clasei
a) Atitudinea grupului clasei faţă de influenţele educative : activă, pasivă, izolată, tăcută, plictisită etc.;

b) Gradul în care educatorul este solicitat de grup să-1 dea sfaturi, să-i comunice informaţii, să-1 ajute în organizarea muncii.
C. Discuţii de caz
Asemenea discuţii au fost organizate pe baza următoarelor teme : a) relaţia dintre subgrupurile unei clase care au un set de norme şi valori interioare diferite; b) procedee de neutralizare a unor tendinţe de perturbare a conduitei elaM>i; c) relaţia eooperare-competiţie în interiorul grupului şcolar; consecinţele unei competitivităţi exagerate ; d) modele comportamentale tolerate şi promovate de unii membrii ai grupului şcolar; e) relaţiile dintre performanţe şi aspiraţii în cadrul grupului şcolar şi tipuii de intervenţie ale educatorului în cazul unui dezechilibru prea mare între acestea; f) modalităţi de rezolvare a unor probleme educative speciale : rămineri în urmă, cazuri de neintegrare în activitatea şcolară, tipuri de tensiuni existente şi nerezolvate în grup.
în ceea ce priveşie tehnica concretă de lucru, se proceda în felul următor i se comunica tema pentru discuţia de caz şi sJe aborda un ..caz" care trebuia rezolvat de subiecţi (de fiecare dată ei erau în postura de educatori formaţi). Se ajungea, finalmente, la conturarea unui model de acţiune educativă adecvat pentru situaţia prezentată. lată, spre exemplu, un „caz" pe marginea temei „Eeîaţiile dintre performanţe şi aspiraţie în cadrul grupului şi tipuii de intervenţie ale educatorului în eazrul unui dezechilibru prea mare între acestea":
,.E1cmi1 X din clasa a XT-a, ui ultin ele ciouă Sciptiinini. a devenit tot mai retras, comunică foarte rar eu colegii, este surj uns deseoii de profesii <.a fiind loial absent de la activităţile din lin.pul orelor, iar icz tiUalelc sale ia învăţătură au devenit lot mai slabe. Ijiiriginţele încearcă să discute cu el şi itHii eă in sufletul acestui elev se netrece o mare {'ramă : părinţii i-au cerut in ni od foarte categoric să'-si îndrepte atenţia, după terminarea liceului, spre profesiunea de rneiric, asigtiriiui astfel o anumită continuitate ii. < eea ce priveşte preocupările familiei, In timp ce ci nu doreşte nimic altceva să facă în viaţă decît construcţia de maşini, deşi neuitatele Iui îa matematică şi fizică sint foarte slabe. La disciplinele iiierente profesiunii de medic a obţinut rezultate medişeţe. Cum \a trebui să procedeze dirigintele şi celelalte cadie didactice cii ac^st ele\'! "
D. Analfca unor situaţii educative şi stabilirea modelelor de acţiune corespunzătoare
Cu ajutorul ghidului de observaţie psihosocială se obţin date care conturează climatvl edveativ*. care aM o funcţie orientativă pen-
* liste -vorba de ans:.mblul de fapic, r!e stări pşţhice, de reiaţii intei-pe'rşoriaif, de atiiuflini etc. eaie cârhdteriîcază g/nptl \co)n o yerladă wai n-axe de timp; el este tlestr>i],at de crdielc uX: etice prin cBKfltatWtîe : „dată tu probkire"; „"cla'să Mină" etc.

tru eduealori. Acest climat educativ este, valabil pe o perioadă mal mare de 1 imp (un an, un trimestru).
Principalii indicatori ai climatului educativ sînt următorii:
— nivelul intelectual al clasei;
— sistemul de aptitudini, priceperi şi deprinderi formate;
— elinii tul socioafectiv al grupului; dacă are rol stimulator sau frenator pentru activitatea grupului;
— tipuri de atitudine faţă de muncă, de învăţătură, de alte clase, de profesor etc.;
— sistemul de activităţi extraşcoiare şi gradul de îndepărtare de grupul ela.sei;

— modalităţi de sprijin diu partea f;um\iei;
— dinamica fenomenelor de grup ce apar în clasă ;
— rezistenţa grupului la presiuni şi intervenIii din afară ;
— dinamica relaţionării interpersonale ;
— gradul de toleranţă a diferitelor .stiluri de conducere;
— posibilităţi de valorificare de către grup a propriilor sale recurse formative ;
— dinamica apariţiei unor componente deviante in interiorul grupului şcolar;
— posibilităţile grupului de mobilizare şi sprijin reciproc; în realizarea unor performanţe colective sau individuale;
— gradul de participare a membrilor grupului la luarea unor decizii;
— gradul de influenţare a grupului de către alte grupuri «au de către unii membrii ai acestor grupuri.

Spre deosebire de climatul educativ, situaţi® eduentiră reprezintă o secvenţă din dinamica specifică a acestuia. Ea. se referă la ceea ce se îritimplă hio ei nune în cadrul grupului, colectivului de elevi. Da aceea, o anumită situiţie educativă se deosebeşte de alta prin faptul că, la un moment dit, anumite evenimente domină viaţa de grup cu consecinţe pozitive sau negative asupra membrilor grupului. Astfel, „dominanta" vieţii de grup poate fi: un conflict intergrupal. stare de indiferentism faţă de influenţele educative, relaţii de cooperare între membrii grupului, atitudine pozitivă faţă de o preocupare colectivă etc.

în ce priveşte raportul dintre climatul educativ şi situaţia educativă, am putea să-1 comparăm cu ceea ce există în structura relaţionării interpersonale. Aici distingem relaţia (componenta mai stabili şi de profunzime a relaţionării interpersonale) şi actul inter-personal (componentă mai puţin stabilă, care-şi schimbă foarte frecvent, semnul intrînd chiar în contradicţie cu componenta de pro-funzim"). Tot aşa şi situaţia educativă (evenimente din cadrul grupului pe o perioadă mai mică de timp) poate avea o „fizionomie"

contradictorie cu „fizionomia" climatului educativ. într-un climat educativ pozitiv (de exemplu : o cJasîi ,,f. bună", calificativ recunoscut de întreg corpul profesoral) poate apfuea o situaţie eonflic-tuală (situaţie educativă).

Analiza unei situaţii educative (indicatori):

a) starea generală afectivă a clasei;
b) sistemul de relaţii interpersonale (cooperare, cornpeiiţie, conflicte) dintre elevi;
c) relaţiile dintre elevi şi cadrele didactice ;
d) sistemul de atitudini ale elevilor falā de disciplină, faţă de activităţile şcolare, faţă de activităţile extraşeolare;
e) nivelul de interinfluenţare dintre membrii grupului şi de Influenţare a indivizilor de către grup;
ir) evenimentele dm interiorul grupului ce polarizează atenţia la un moment dat.

Toţi aceşti indicatori erau oferiţi subiecţilor de către experimentator şi, după ce erau scrişi pe o foaie de Mrtie, se purta o discuţie în legătură cu specificul fiecărui indicator în parte pentru ea ei să-şi formeze o imagine cît mai omogenă asupra cerinţelor fiecăruia dintre aceşti indicatori. Apoi subiecţii (practicanţi), în cadrul întâlnirilor ulterioare, aveau de rezolvate următoarele sarcini :

1. De a imagina cît mai multe situaţii educative în funcţie de indicatorii menţionaţi mai sus. Ei trebuiau, în curs de două săptămîni, să imagineze, folosindu-se de sistemul de indicatori, cît mai multe situaţii educative. Aceste situaţii educative erau luate de experimentator, analizate şi selectate cele care erau mai bune. în cadrul întîl-nirii următoare se prezentau grupului şi se încerca, în colectiv, rezolvarea lor. Iată, spre exemplu, două situaţii educative imaginate de subiecţii noştri :

a) Clasa a V-a ; atmosferă generalii pozithă : mi exislă relaţii conflidiale intree)e\i >i nici Intre elevi şi educatori; elevii sînt disciplinaţi, se angajează uşor la toate activităţile şcolare şi extraşcolare; se ajută reciproc şi se influenţează uşor unii pe alţii; recent a venit In clasă un elev care nu se integrează deloc in viaţa şi activitatea clasei (absentează, mi-şi face lecţiile, este in disciplinat, are o ţinută neglijentă, manifestă frecvent o atitudine ostilă faţă (ie colegi şi chiar cadre didactice). Clasa 1 izolată în totalitate. Care este modelul de acţiune ediua1i\u ce trebuie adoptat pentru această situaţie educativă?

1>) Clasa a JX-a ; atmosferă generală nejrathă : între elc\i exislă puternice relaţii con-îhctuale şi, ile asemenea, intre ei şi unele tadre didactke care au încercat să-i „pună la punct" (note foarte slabe, inferziccr(a pentru inii elevi de a mai participa la lecţii, propuneri de exmatriculare ele): cazuri serioase i.'e indisciplină; elevii sînt subgru-pali fn microgrupuri în care există un ,.lider" cu mare influenţă asupra colegilor;

rezultate la tiivăţltură in general slabe ; se constată o influenţă serioasa, dar negativă asupra grupuleţelor din partea unor persoane din afara şcolii. De două zile, mai mult de jumătate din elevii acestei clase lipsesc ncnotivat de la şcoală. Care este mode Iul de acţiune educativă ee trebuie a 1>?UI pintru ace* sil situaţie educativă?

2. Analiza unor situaţii educative oferite de către experimentator. Se ofereau subiecţilor cîteva situaţii educative pe care trebuiau să le rezolve pînă la întâlnirea următoare cînd se analiza în colectiv rezolvarea acestor situaţii şi fiecare subiect îşi făcea „corecţia" la modul cum am rezolvat aceste situaţii educative. Iată, în continuare, un exemplu de situaţie educativă oferită (vezi p1. 139).

Gradul de adecvare a pers

Tabela l epţiei rol vi ţii I<i sistemul S -VI obiectiv
Percepţia validă

Nr. crt.	Ordine i subiecţilor	Media	Pon'ierca	U.U14	î)if. de rang
1	39	29.8	0,1960	i	0
2	21	29,2	0 .4866	2	■ri
:t	37	29,0	0 .483:'.	.s	— 1
4	52	28,0	0.1760	4	0
5	ţi	28,4	0 .4733	5	(r ' > "
6	20	28,3	0.4716	<i,5	-ri,5
7	44	28,3	0.4716	0,5	-17,5
8	26	2«, 1	0 .468:',	*%	— 3
9	40	28,0	0 .4666	0,5	b
10	34	28,0	0 .4666	9,5	0
11	21	27, i	0 .4560	11	t 3
12	32	27,3	0 .4550	12	(i
13	33	27,1	0 .4516	13	(i
14	1	27,0	0 .4500	li	i
15	23	26,8	0 .4460	15	1,5
16	53	26,6	0 .4433	16	Hl,5 ■
17	31	26,3	0 .4383	-1" .	t fi
					i , J
18	40	2ii, ()	0 .4333	19.	V
19	43	26,(1	0.433:;	19	1,0
20	55	20,0	0 .433.Î	io	o,r>
21	22	25,7	0 .4283	iţi	- 1', -s
22	27	25,6	0 .4260	22	3,0
23	o	25,3	0.4216	23	0
24	33	25,0	0.4166	24	+ 17,5
25	29	24,7	0.4110	25	-,-0,5
26	30	24,2	0 .4033	2f.	_2 5
27	12	23,7	0 .3950	27	-i-o',5
28	59	23,6	0 .3933	as	-2,5
29	11	23,5	0 .3916	29	-2,0
30	54	23,4	0 .3900	30	+ 1,5

Media abate
138
Clasa a VII-u ; atmosferă gfcnerală pozitivii; relaţii u << c] uaie c'ii:ti o ek\ j ; iloi eievi sînti/olaţi <ie grup, respinşi ele Ia orice at livit; le. I apt uni arc a actslei situaţii, neuitatele la învăţătură ale celor doi devin din <i- ui u d ai s'bJ t- i'äiiiijii acestdî elevî, ta urmare a pllngi-rilor repetate din pai Im fiilor Joi pfhltdarc Ia modul cum slnt trataţi de eătre clasă, solicită transferul lor în aii,' clasă. («ic este modelul de acţiune educativă ce trebuie adoptat pentru această Situaţie tcimalhă?
3. Anticiparea unor noi situaţii educative avînd la bază doar cîteva elemente; se prezentau subiecţilor o serie de date care îi solicitau să antieipe „fizionomia" unei situaţii edueative viitoare. Da exemplu (vezi p. 140).
m. i.;;
In urma desfăşurării experimentului cu elevi) liceului pecia a rolv.lv i

\. erf.	Ordinea Mibietţiior	Media	Ponderea	feng	Oif. de rang
31	4	22,0	0 .3700	31	-8,5
		21,8	0 .3033		-4,0
■'■;	43	20, 9	0 .3483	3:;	6,5 .
;!4	14	20,7	I) .3450	3 i	- 7,5
35	13	20,5	0 .3410	35	+5,0
30	5	19,0	0.3.100	30	-10,0
37	00	18,0	0.3100	37,5	-(5,0
38	10	18,0	0.3100	37,5	+ 0,5
•!9	35	17,4	0 .29(X)	39	• 5,0
40	41	10,8	0.28(1(1	40	' 5,0

41	30	10,0	0 .2700	41	+ 15,0
42		10,4	0 .2733	42	0
43	20	10,3	0.2710	4.3	o
44	42	10,0	0 .20C0	14	0
4ly	28	15,7	0 .201b	!.)	-1,0
■!0	7	15,1	0 ,2.,m'j	40	+ 13,0 .
47	57	15,3	0 .265.0	J,S	-1,0
4S	0	15,3	0 .2550	48	0
49	56	15,3	0 .2550	48	+ 1,0
50	58	14,2	0 .2300	50	-1,0
51	47	14,0	0 .233:',	51	-l 1,0
52	51	13,7	0 .2283	52	0
53	48	13,5	0 .2250	53	-2,0
54	49	13,3	0 .2210	54	+ 1,0
55	19	10,8	0.1800	55	-2,0
50	18	10,7	0.17S3	56	+ 0,5 .
57	15	10,4	0.1733	57,5	J-1,5
58	50	0,8	0.1133	57,5	+0,5
5<)	10	4,0	0.0760	59	+0,9
(M	17	3,0	0 .0500	00	-0,5

or = 2,:>f
'<

Clasa a Vl-a atmosferă generală pozitivă ; grupul (oaile uşor infiuenţubil ; instabilitate mare în ceea ce priveşte atitudinile elevilor faţa de învăţătură şi faţă de activităţile extraşcolare. Se anunţă transferul In această clasă a 2 elevi cu un profil de personalitate total diferit ; unul, foarte bun la învăţătură, dar retras, exagerat de emotiv.îoarte modest, pe cind celălalt, care nu străluceşte la învăţătură, are loarte multă iniţiativă, cu capacităţi de influenţare asupra altora, infatuat şi egoist. Ge se \a întîmpla cu atmosfera generală a clasei, cu climatul ei socioafectiv?
Şi în acest caz, în cadrul întîlnirilor ulterioare, se analiza colectiv modul de rezolvare „etalon1' al situaţiilor educative după care se făceau individual „corecţiile" necesare.
Pentru fiecare situaţie educativă, deci, subiecţii trebuiau să utilizeze un model de acţiune educativă corespunzătoare. Modelul de acţiune educativă este ansamblul de activităţi, metode, mijloace folosite de către educatori în raport cu cerinţele unei situaţii educative date.
Subiecţii aveau deci sarcina ca să contureze modelul de acţiune educativă pentru cele trei momente amintite la analiza situaţiei educative.
E. Organizarea şi desfăşurarea efectivă a unor lecţii sau a altor activităţi educative în cadrul practicii. Practica pedagogică se desfăşura, conform planificării, la diferite instituţii şcolare. Fiecare subiect avea şi sarcina ca, după ce termina lecţia pe care o susţinea să contureze, pe baza indicatorilor amintiţi, situaţia educativă specifică acelei clase. De asemenea, şi cei care asistau (colegi) aveau aceeaşi sarcină. La discutarea lecţiei, se realiza colectiv „fizionomia" situaţiei educative specifice pentru acea lecţie. în felul acesta se putea face comparaţie între modul cum era „văzută" situaţia educativă de către cel care conducea efectiv activitatea şi de către cei aflaţi în ipostaza de observatori.
Pentru a vedea care sînt efectele acestor activităţi asupra subiecţilor noştri am aplicat din nou sistemul S-K obiectiv (S.C.K. 600) şi, în urma prelucrării statistice a datelor, s-a constatat o ameliorare mibstanţ ială a situaţiei găsite la început. Ierarhizarea caracteristicilor de relaţkmare poate fi desprinsă din tabelul nr. 5.15. Oomparînd această ierarhizare cu sistemul S-K obiectiv, se constată că „abaterea" de ansamblu a grupului de subiecţi faţă de acest sistem s-a micşorat foarte mult (de la media 8,70 la media 2,25). Acest lucru ne demonstrează că s-au produs mari modificări în ceea ce priveşte percepţia rolului de către subiecţii noştri şi aceasta datorită formelor si tipurilor de activitate desfăşurate care, pe lingă faptul că le-au dat posibilitatea să cunoască cît mai multe evenimente din „eîmpul psihosocial" al grupului şcolar, ele au produs şi o serie de modificări în structura personalităţii văzută din perspectiva triadei S—"R—C.

5.5. Concluzii finale şi recomandări praetioe
Prin cercetarea de fală noi am încercat să oferim cîteva căi şi mijloace prin intermediul cărora să se poată interveni activ în procesul formării cadrelor didactice pentru a dezvolta acel ansamblu de e.ipacităţi psihosociale care condiţionează atît de serios eficienţa muncii educative.
Aşa cum am demonstrat experimental, pentru a realiza o cît mai mare apropiere de specificul activităţii didaclico-educative cercetarea trebuie să vizeze o serie de variabile cum suit : percepţia rolului, acceptarea sau nonacceptarea rolului, aptitudinea de a adopta un rol, interpretarea rolului. între aceste variabile există o anumită interdependenţă şi asupra lor se poate inter reni optimizator.

în cadrul investigaţiei noastre, subiecţii erau, în ansamblu, deficitari în ceea ce priveşte percepţia validă a rolului. Utilizînd sistemul S—11 în for mi ansamblului de trăsături de relaţionare şi de personalitate „văzute" obiectiv de către cadrele didactice cu mare expe-Tieni ă profesională, am observat o anumită distanţă între rolul perceput ■de subiecţii noştri şi rolul etalon stabilit „obiectiv" de către cei 40 •de directori de instituţie şcolară. De asemenea, am găsit mari diferenţe interindividuale în ceea ce priveşte aptitudinea de a adopta un rol, posibilitatea de a pune în funcţiune capacităţile existente în conformitate cu o situaţie dată.
Orgwiizînd în mod eşalonat diferite tipuri şi forme de activităţi cu'subiecţii noştri, am reuşit să reduc nn din distanţa ca separa modelul S-R perceput şi modelul S-E etalon, S-a încnrcit a subiecţii să lucreze cu modele de acţiune educi1 ivă aplicate pe, cît mai multe ;şi mai diverse situaţii educative reale şi imaginate, urmărind astfel mai multe obiective : cunoaşterea mai exactă a sistemului de solicitări din partea viitoarei profesiuni, formarea unor structuri generalizate •de acţiune educativă prin însuşirea unor mo lele de acţiuue educativă *«ui a unor elemente ale acestora, form uva unor c ipacităţi psihosociale necesare desfăşurării activităţii educaţionale.
Am păstrat în diferite faze ale cercetării acelaşi instrument de cercetare (sistemul S-ll — caracteristici de relaţionare şi de personalitate) pentru a înregistra cît mai fidel toate modificările din structura personalităţii subiecţilor noştri pe uiisura îuaintării în cadrul „antrenamentului" psihosocial desfăşurat prin intermediul activităţilor organizate eu aceştia.
Rezultatele obţiuute în cxlrul acestei cercetări ne oferă posibilitatea de a faee eîteva recomandări referitoare la organizarea şt, desfăşurarea procesului de pregătire profesio»• tlă a cadrelor didactice.

în primul iînd, consirleiăm că este absolut necesar ca, în cadrul iiini'lui de picgătire piofesionaîă, să se acorde o mai mare importanţă foi mării componentei psihosociopulagogice a acestei pre-gătiri. x\şa cum aiăi&m m capitolele precedente, pregătirea psiko-pedagogică a cadrelor didactice ocupă un spaţiu dtslul de reslrin* tn cadrul programului general de pregătii e profesională, iczumîudu-^e la predarea unui curs de pedagogie, unul de met odică şi un curs de psihologie caie prezintă o pondere destul de mică în cadrul sistem iui de discipline necesaie viitorului cadiu didactic. La acestea se mai adaugă orele de practică pedagogică unde se insistă mai mult asupra modalităţilor de organizare a activităţii didactice proprhi-zise. Pregătirea psihosocială ca ataie nu şi-a găsit un loc bine precizat în cadrul programului de pregătire a viitoarelor cadre didactice. ţ)ată> fiind importanţa deosebită a pregătirii psihosociale pentru sporirea, randamentului calitativ al muncii instructiv-edueative, se impune :
a) asigurarea unui Volum' de cunoştinţe de psihosociologia grupului şcolar pentru fiecare educator în formare, dîndu-i astfel posibilitatea să cunoască specificul şi dinamic:» fenomenelor psihoo-ciale existente Ia nivelul grupurilor şcolaie;
b) punerea la dispoziţia cadrelor didactice viitoare a unui ansamblu de metode şi mijloace psihosociale pe care să le utilizeze in cadiul activităţii iustructiv-educative;
c) organizaiea, în cadiul rraeticii pedagogice a unor activităţi cu caracter educativ în cadiul căi oi a să se contureze şi să se dezvolte capacităţile psihosociale;
d) organizau a iu,or dczbateii, a unor simpozioane cu educatorii în formare pe teme de psihosociologia grupurilor şcolare;
e) îndrumaiea celor caie se piegătesc pentru profesiunea de cadru didactic de a-.şi aî(ge teme pentiu lucrarea de licenţă din problematica psihosocială a grupurilor şcolare ;
f) introducerea unui examen pi eliminai1 de selecţie la examenul de admitere în facultăţi pentru depistarea cazurilor de inaptitudine totală pentiu exercitarea componentei psihosociale a profesiunii de-cadru didactic.
Ptntru cei care lucitază deja în procesul de învăţămînt ar fi necesaie următoarele :
a) inelndeiea în cadrul progiamului de peifecţionare a tematicii specifice 1 sihosociologiei grupului şcolar;
b) organizarea la nivelul şcolii a unui permanent sclumb de= experienţă pe linia iitgătirii psihosociale (dezbateri, lucrări, simpozioane) ;
c) includerea, în cadiul unor examene (definitivat, grad), a* unei tematici de psihosociologie şcolară.

CAPITOLUL 6

-Haportuî dintre aptitudinea pedagogică şi alte componente de personalitate a educatorului

6.1. Mijloace de diagnosticare a factorilor de personalitate a educatorului

Studiul relaţiei dintre personalitate şi profesie este o achiziţie snai nouă în psihologie. Conturarea unor posibilităţi de predieţie în •sfera reuşitei profesionale şi a creativităţii doar pe baza studiului ^aptitudinilor nu s-a dovedit a fi întotdeauna suficientă. Individul uman se implică în activitatea profesională ea un tot, cu întreaga sa personalitate. De aceea, prognoza în ceea ce priveşte reuşita profesională trebuie făcută dintr-o perspectivă integratoare, vizîrid toate ■componentele de personalitate (aptitudini, motivaţie, atitudini, tră-sătiui de personalitate, imaginea de sine)1!
Fiecare profesiune solicită într-o anumită minieră personalitatea umană, ceea ce faco ca exercitarea profesiunii să

determine o anumită „modelare" a personalităţii, să contureze anele trăsături de personalitate comune, apropierea în numeroase puncte a fizionomiei profilurilor psihologice ale indivizilor ce exercită profesiunea respectiv,;. Xu este vorba de o uniformizare a conduitelor celor ce exercită •o anumită profesiune, ci este vorba de cristalizarea, în urma însuşirii şi exercitării mai mult timp a profesiunii, a unor însuşiri de personalitate, a unor „constante" comportamentale, care se regăsesc, deşi nu în acelaşi grad, la majoritatea indivizilor ee s-au dedicat profesiunii respective. Aceste însuşiri se constituie în urma preluării şi interiorizării solicitărilor fundamentale ale profesiunii şi se reunesc într-un nucleu bazai al personalităţii — personalitatea de bază— element care permite apropierea conduitelor tuturor c^lor care exercită profesiunea

1 Cattel, 11. B., Butclier, II. J., The prediclion. ofachiceement awl crcqlwily, \'ew York, The Bobbs-MerrU Comp. Inc., 1968, cap. 10, 13, 14, 1,">.

respectivă. De aceta pe şi foloseşte frecvent în limbajul obişnuit drept etalon al in ei conduite individuale o anumită conduită profesională (de exemplu : ,;ee 1 oartă ea nu militar" ; „parcă ar fi un profesor" ; „se poartă de zici eă-i şef do cînd lumea" etc).

Orice profesiune, în urma extrcitării ei, manifestă tendinţa de „modelare", de apropiere a conduitelor individuale şi duce treptat la conturaiia a ceea ce am numit jusonalitate a de bază. Pe de altă parte, fiecaie individ luat sepaiat, datorită unor elemente strict personale, ajunge la configurarea unui model de personalitate .şi conduită, profesională în cadrul căruia regăsim personalitatea de bază, însă Incorporată în aeest ai samblu mai complex oare, jvus în funcţiune, prezintă elemente de originalitate, unicitate, inpetabilitate.Datorită acestor influenţe din interior, deci, modelele de personalitate şi conduitele profesionale difciă între ele, uneori foarte mult. Cînd se depăşesc anumite limite se pot contura chiar anumite clişee comportamentale eu tendinţă de generalizare, de ieşire din cadnil lor firesc de desfăşuiaie (cel strict pn iYsional). Dacă se întîmcsc asemenea cazuri,, tle se includ de obici i în categoria aşa-zis-elor ..deformări profesionale"'.. Unii autori au încercat chiar să contume mijloace pentru studiul biografiei caiierei didactice, exploiînd dezvoltarea profesională şi condiţiile contextuale ale acesteia2.

Dat fiind specificul muncii instiueliv-edueative — presupune relaţii intersubiective — cu atît mai mult personalitatea educatorului constituie o sursă principală de influentă asupm educaţilor, de for-mare a personalităţii acestoia. Cu cit peitonalitatea, profesorilor eşt© mai puternică, mai amoni<s contuială, cu atîi forţa de influenţă formativă asupra personalităţii tinerilor este mai mare.

Piofesorul, deşj ficcaie are o anumită specialitate (fizică, chimie, matematică ete.), nu tjebuie să ignoie faptul că, în cadrul activităţii instructiv-idueatno, aie ca principală sarcină să dezvolte peisonalitatea elevilor, di ci nu tiebuiesăseiezume doar la activitatea didactică stiictă. El (ste, în piimul rînd, .,creator" de personalităţi umane şi nu doar „coustiuctor" al unor segmente ale personalităţii. Prin tot ceta ce întupiirdi ii trebuie să contribuie la realizarea acestui deziderat.

Ce calităţi trebuie i-ă i ostde îiofesoiul pentru a ridica la cote superioare de eficn nţă activitatea de formaie a personalităţii elevilor ! Care este „foimula" de îmbinaie a dementelor personalităţii sau piofilul psihologic ce asiguiă garanţii suficiente în ceea ce priveşte, creşterea calităţii muncii instructiv-idueathe ? lată întrebări care au

- Ingvarson I.., Grreenway, Australian ,T<urnal of 1 ducat!ori'%
Ph., Portroyah oj voi. 28, nr. 1/1984.
Teaeher Dcmlojuntnt, iu ,, I'iii

fiumtutal mulţi ani de-a îiudul pe cei ee .s-au ocupat de activitatea instiuetiv-edueativă şi care continuă să preocupe intens şi astăzi pe toţi cei angajaţi pe terenul cercetării psihopedagogice. Cele mai multe cercetări au fost făcute folosindu-se, în special, anchpta pe bază de chestionar, aplicată atît pe profesori, cît şi pe elevi, pentru a se putea, contura un profil psihologic al unui „bun" profesor. Imaginea pe care o au eterii despre cadrele didactice capătă, desigur, o anumită valoare reglatorie pentru comport amoniul pedagogic, în sensul efectuării permanente a unui autocontrol şi autoadaptări al acestuia.

Din multitudinea cercetărilor efectuate menţionăm concluziile doar a unora dintre ele.

Astfel, A. Xeculau 3, care pleacă de la premisa că „activitatea profesorului trebuie văzută mai ales ca un proces do interacţiune şi mai puţin ca un ansamblu de calităţi", stabileşte experimental ordinea trăsăturilor de personalitate a profesorului preferat do elevi în felul uimător :

rang. 1 — capacitatea do a transmite cunoştinţe;
rang. 2 — inteligenţă ;
rang. 3 — interes pentra dezvoltarea capacităţilor intelectuale
ale elevilor;
rang. 4 - experienţă didactică ; rang. 5 — pasiune în muncă ; rang. 0 — autoritate în faţa elevilor; rang. 7 — competenţă în disciplina predată; rang. 8 — capacitatea de a munci metodic. Argyle4, sintetizînd rezultatele mai multor cercetări, consideră, că profesorul simpatizat de elevi se caracterizează prin faptul că :

— este prietenos şi drept;
— realizează contacte bune cu toţi membrii clasei;
— este stimulator, energic, cu o bogată fantezie ;
— are stabilitate afectivă;
— este erudit, bine pregătit în specialitatea lui. Profesorul care nu este simpatizat de elevi :
— ignorează elevii, nu stimulează interesul pentru învăţătură;
— este ironic, ridiculizează pe unii elevi;
— este miUKs, arogant, folo.-eştt un ton duşmănos.

! Neculau, ,\., Cali/âţlle profcsoiului putute de elci'i, in „Rev. de pedagogii'", 1 1978.

4 \pud DuicMily, \ , lonescu. M., Hadir, I.. Salado, 1)., Pedagogie, Eirlîl didactici .şi pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 136.

într-un expeiiment interesant, V. Prelici5, folosind Scala de anxietate Cattcl, ajunge la unele concluzii:
— nu se constată o diferenţă semnificativă între notele de anxie-toie la profesorii preferaţi, comparativ cu profesorii puţin preferaţi;
— un singur parametru — înclinarea spre culpabilitate (0+) — •evidenţiază o diferenţă relativ semnificativă;
— media aritmetică semnificativ mai ridicată la lotul de profesori puţin preferaţi indică faptul că jie aflăm în faţa unui sentiment de culpabilitate mai pronunţat, însă care este cauza acestui sentiment, aTiţorul nu o relevă prin cercetarea respectivă.

în rama anchetei efectuate de L. Ghivirigă B, ordinea trăsăturilor pozitive ale cadrelor didactice se prezintă astfil :
— atitudinea corectă faţă de elevi;
— folosirea adecvată a metodelor la lecţ ie ;
— interes pentru munca didactică;
— tact pedagogic, apropiere, căldură ;
— btăpînirea conţinutului disciplinei predate.

Pe de altă parte, componentele negative ale personalităţii se referă la :
— necunoaşterea şi neînţelegerea elevilor ;
— „nu ştie să predea" ;
— lacune în cunoştinţe şi greşeli ştiinţifice ;
— subiectivism ;
— ţinută necorespunzătoare îti şcoală şi în afara.

Pe un lot de 1 601 elevi din 60 de clase (dar din care numai 1 319 elevi au răspuns complet), J.E. Gustafsson7 aplică două chestionare : a) chestionarul SAW (School and We), cuprinzînd 40 de riemi prin caic sonda atitudinile elevilor faţă de şcoală, profesor si colegii de cla^ă la două nivele : între clase şi în cadrul claSeii întrebările au fost grupate în 3 scale : atitudinea faţă de şcoală (L8 itenri, 7 pozitivi şi 11 negativi) ; atitudini faţă de profesori (9 iWiiil pozitivi); atitudini faţă de colegi de clasă (13 it emi, 6 pozitivi şi 7 negativi) ; b) un chestionar de personalitate, HSPQ (the High School Personality Qaestion-naire, Cattel şi colab. 1957). Iternii au fioSt organizaţi în 3 scale : introversiunea (12 itemi); impulsivitatea (10 itemi), stabilitatea emoţională (18 itemi).

5 Prelici, V., Raportul dintre slMdufa personalităţii profesorului şi preferinţele afective ale elevilor faţă de ei, in „Hev. de pedagogie", 11/197.S.

6 GhKirigă, I,., Relaţia profesor-eievi in perspectiva lecţiei moderne, Bucureşti, Ed. didactică şi pedagogică, 1975, p. 17- 19.

7 Gtistafsson, J. E., Attiludes towards the school, the teaeher and classmaţes al the class and individual level, în „The Brltiati journai of Educaţional PayclioldgV", voi. 49, part. 2, june, 1979.

Autorul ajunge la concluzia că exişi ă faci ori în mai marc măsură influenţaţi de diferenţele dintre copii îti cadrul clasei, cum ar fi factorul „relaţii cu colegii" şi factorul „şcoală", dar sînt şi factori influenţaţi mai mult de diferenţele dintre clase, cum ar fi factorul „profesor" şi factorul „disciplina clasei". O consiatare interesantă constă în aceea că, în cadrul clasei, factorul „impulsivitate" este corelat cu factorul „disciplina clasei", iar factorul „ in tro verşi unea" cu factorii „relaţiile sociale" şi „relaţiile dintre colegi". De aici se conchide că dacă piofe>onil acordă puţină importanţă relaţiilor sociale in cadrai clasei, aceasta va conduce la ci eşterea scorului pe scara iutroversiunii.

Tot experimental s-a încercat să se demonstreze ce influenţă au asupra procesului de foiruaie a elevilor o serie de elemente ale comportament ulm nonverbal al piofesomlui, cum ar fi: mişcările, inimica, gestica 8 sau compoitamentului verbal?. Alţi autori au îneercat să stabilească stiuetuiile de personalitate ale profesorului care condiţionează eficienţa învăţării la elevi. Astfel, de exemplu, D. G. ByaiH1" conturează, în această privinţă, trei tipuri de structuri de personalitate :

Ş'Uudura A : afecţiune, înţelegere şi prietenie (fiind opusă, (4ructuiii prin atitudine distantă, egocentrism şi mărginire);
Sliucluia U : responsabilitate, spirit metodic şi acţiuni sistematice (displăemd profund lipsa de planificare^ şovăiala şi neglijenţa);
Structura C : putere de stimulare, imaginaţie şi entuziasm (iar tiu inerţie şi rutină).
Daca pe baza anchetei, aplicate mai ales pe elevi, se pot contura profite ale profesorului ideal, în activitatea practică personalitatea profesorului mai rar se identifică total cu cerinţele unui astfel <ie model, existînd anumite abateri (mai mari sau mai mici) ale unor elemente faţă de cerinţele modelului.
Urmărind stabilirea relaţiilor dini re aptitudinea pedagogică şi unele trăsături de personalitate ale educatorului, noi am aplicat chestionarul 10 P.F., elaborat de Cattel, forma A, pe trei grupuri de subiecţi : a) educatori în formare (35 elexi, ultimul au, lic. pedagogic); b) educatori formaţi (86 profesori de matematică); c) directori de in-

8 Grnnt, M. B., Girant, F, ii., Mişcările, gestica şi mimica profesorului, Edil. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977.
6 HSuntington, A., Watton, F., llow Teachcrs l\dk, în Education todaij, „Journal of tlie Colege of Preceptors", voi. 31, nr. 1, 1981.
10 Vc/i Ausubel. 1)., Rohin«e>B, F., invăjavea in şcoală, Kdit. didactică şi pedagogii.'.,. Bucureşti, 1981, p. MG.

stituţie şcolară (35 subiecţi). Toţi subiecţii din grupurile b şi e aveau •o vechime minimă de 5 ani în învăţămîntu. Cei 16 factori pe care îi măsoară acest chestionar reprezintă trăsături fundamentale de personalitate12 şi sînt icdaţi în tabelul nr. 6.113. Menţionăm că acest chestionar a fost aplicat pe populaţie românească, pe un eşantion de 1000 ■de subiecţi, stabilindu-se astfel un etalon românesc al acestei probe14.
în prima etapă a cercetării s-a urmărit ca obiectiv identificarea trăsăturilor de personalitate ale educatorilor formaţi şi a celor în «urs de formare pentru a contura un profil al educatorului, al profesorului. Bezultatele obţinute de către subiecţii noştri (cele 3 grupuri) sînt prezentate comparativ în tabelul nr. 6.2. După cum se poate observa, cele mai multe rezultate se plasează în zona medie. Totuşi, cele 3 grupuri se diferenţiază între ele pe linia anumitor factori.
Astfel, grupul de elevi (educatori în formare) a obţinut valori mai mari decît celelalte grupuri la factorii : E, P, L, M şi O: Două valori sînt sub medie, spre polul negativ : E şi Q3. Pe ansamblu deci, grupul se caracterizează prin : expansivitate, conformism, suspiciune, imaginativ, boem, visător, anxios, modest, amabil, supus, caracter necontrolat, integrare slabă. De altfel, cu excepţia factorilor A, E şi Q3, acest giup, la toţi ceilalţi factori, a obţinut valori peste medie.
Al doilea giup (al profesorilor), după rezultate, ocupă locul 1 la factorii: A, I, Qx şi Q3, iar valori sub medie, spre polul negativ, a obţinut la factorii: E, F, G, L, M, O, Q4. Deci, pe ansamblu, grupul se caracterizează prin : sensibilitate, sociabilitate, spirit critic, integrare, control, precum şi prin : dominanţă, caracter rezervat, seriozitate, încredere, toleranţă, imaginaţie scăzută, lipsă de anxietate, relaxare şi calm.
Al treilea grup (al directorilor de instituţie şcolară) ocupă locul 1 la factorii : B (inteligenţă), C (stabilitate emoţională), G (conştiinciozitate, simţul datoriei), H (întreprinzător), N (abilitate, perspicacitate, luciditate), Qa (independenţă spirituală), Q((încordare, tonus

]1 Milrofan, N., Personalitatea şi comportamentul eficient al educatorului, in „ltev. de pedagogie", 4/1981. O încercare similară de valorificare pedagogică ;l testului de personalitate 16 PF a lui Caltel o realizează 1). Potolea In teza şa de doctorat, Analizele interac-fionale, coni/oi-lamcntul profesorului şi ameliorarea strategiilor educaţiei intelectuale, Bucureşti, B.C.U., 1983.
13 Cherguţ, L., Rezultate comparative ale aplicării chestionarului ÎS PI' la două grupuri profesionale, in „Kev. de psihologie", 4, 1975.
13 Apud Ghergu̧t, L., Op. cil.
u Zahirnlc, C, .Tuia, A., Cotor, C, Personalitatea abordată matematic de către R. B. Cailei — meAode de prelucrare la calculator a datelor şi un etalon românesc, lîdil. JUtcra, Bucureşti, 1976.

'1 qbelld nr. 6.1

Trăsăturile de personalitate măsurate de chestionarul 16 PF (denumirea tehnică, denumirea comună, clementele principale la fiecare trăsătură)

Factor	Denumirea	Elemente principale
A	Cyclothymia \s sizothymia	cald, sociabil vs distant, rigid
B	Inteligenţa generală	inteli^oni \s lipsit de inteligenţă

c	Stabilitate emoţională (forţa euUii)	stabil, maiur atovliv \s instabilitate, imatur afecth
E	Submisivilate vs dominanţă	sul)misi\. dependent \s ^oniinator, agresiv
F	Expansivitate (Surgency vs Desur-gency)	entuziast, nepăsăior, superficial vs cumpănii, serios
G	Forţa conştiinţei (super ego strength)	ferm în privinţa standardelor morale-sociale vs relathist
ÎI	Parmia vs Threctia	Întreprinzător u timid, inhibat
I	Premsia vs fîarria	sensibil, fantezist vs dur, realist
L	Pi'otension (tendinţe parajioide)	suspicios, gelos, vs încrezător, tolerant
M	Autia vs praxernia	boem, detaşat, original \s practic, concret
n	Perspicacitate vs naivitate	sofisticat vs simplu
o	Sentimente de vinovăţie	nesigur, anxios \s sigw, stăptn pe sine
<?i	Jîadicalism vs conservatorism	radical, inovator vs conservator, tradiţionalist
Q2	Independentă spirituală vs dependenţă	independent \s dependent
	Integrare, control	integrat controlat vs necontrolat
	Tensiune ergică	tensionat, excitabil^vs relaxat, calm

149

ridicai), iar valori sub medie, spre polul negativ, au obţinui la factorii: A (component al introvtisiunii), E (dominanţă), F (caracter rezervat, seriozitate), L (încrezător, înţelegător), M (practic, conşliii -cios, formalist), Q1 (conservator, îespectuos cu ideile stabilite,.

Tabelul nr. 6." (1 elevi; 11 = profesori; III = directori)

Mediile grupurilor studiate !a (ti 1G >;ii<n

		13	C	E F			II	I	L M N' O						Q3	
J II	5, 0 5, 2	' - '_ 0, 2	G. 8 6, 5 7, <	•1, 0 3, 8 3, 2	6, 0 4, 5 : M	5, 3 4, 6 fi, Ş	• 6, 9 6, 2 7, 2	6, 4 5, 2	4, 9 4, 2	M 3, 2	5, 1 6, 9 7, 2	5,8 1,8	7.1	6,2 6,8	6,3	*,«
III												5,1	•M	7,2	6,1	5.8

Clasificarea grupurilor pe factori in ordinea mediilor

	A B C E F					G	H	I		M	N					
!	2	3	2	1	i	•>	2	o	1	t		1	2	__ t	3	
11	1	2	3	2	2	3	3	1		2	o	3	1	3	1	
ins	3	1	1	3	o	i	t	■ >	3	3	1	2	3	1	o	1

Datorită dilerenţelor existente între profilele celor 3 grupuri (vezi >i graficul nr. 6.1) s-a impus concluzia eă există o discriminare între ele, dat fiiud specificul trecând grup (grup în formare, dependent pe multiple planuri de sistemul de influenţe educative exercitate asupra lor; grupul de profesori — educatori formaţi — care s-au impus în activitatea instructiv-educativă mai ales datorită unor calităţi personale şi datorită randamentului

calitativ al muncii lor cu elevii.
La o primă analiză a rezultatelor obţinute de către subiecţii noştri, am fi tentaţi să conchidem eă diferenţele pe care. le-am găsit ar fi semnificai ive şi eă poziţia şi funcţiile indivizilor ee compun grupurile noastre ar determina o anumită modelare a personalităţii lor. Pentru a vedea în ce măsură această afirmaţie este valabilă am procedat ls> o anali?ă a coielaţiei existente între rezultatele obţinute de
150
■către cele trei grupuri de subiecţi. S-au obţinut următorii coeficienţi de corelaţie :
— între grupurile 1 şi 2 = 0,22 ;
— între grupurile 1 şi 3 = 0,05 ;
— între grupurile 2 şi 3 == 0,72.
4
Fr
al t
4
/Vh



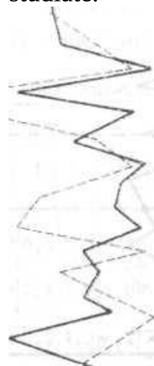
LEGENDA
- nnjoul dă elevi
-- grupul de o~ofess"-
- grupul de 'dirsc^or.
"KT
Graficul nr. 6.1. Profilele de jicrsonalilalc ale celor 3 grupuri studiate.
Aceşti coeficienţi demonstrează că între grupul de educatori în formare şi grupurile de educatori formaţi nu există o corelaţie înalt pozitivă, deci diferenţele sânt semnificative, pe cînd între grupurile de educatori formaţi valoarea coeficientului de corelaţie este înalt pozitivă şi, deci, diferenţele sînt nesemnificative.
Datorită apropierii mai mari dintre rezultatele obţinute de grupurile 2 şi 3 ale eşantionului nostru c> cercetare am alcăl uit o singură grupă (educatori formaţi) ps care am comparat-o cu grupul educatorilor în formare. Mediile celor 2 grupuri, precum şi coeficientul de corelaţie sînt trecute în tabelul nr. 6.3, iar Tiroftlele psihologice în graficul nr. 6.2.
Tabelul ni. 0.3

	A	B	c	F.	!■	G	II i	I			X	O	Qt			
I	5,0	5,2	6,8	1,0	6,6	5,3	5,9	6,4	6,2	6,8	5,1	5,8	5,5	6,2	3,9	5,3
II	5,0	5,8	6,7	3,5	3,8	5,7	6,7	6,1	4,5	4,0	7,0	4,9	5,7	7,0	6,2 1	5,2

I = educatori In formare ; II = educatori formaţi : r = 0,05.
151
După cum se poate obseiva, diferenţe mai mari la cele 2 grupuri există la factorii : P, L, M, N, Q3, adică, în timp ce grupul de-elevi (educatori în formare) se caiaeterizează prin: impulsivii o ,, entuziasm, veselie, neîncredere, perseverenţă, imaginativ, boem, visă.-

LEGENDA-
______educ in formare
_ ___educ foi mati
4L
fi

Oi
aii
i 2 3 ~~A 5 6 7 8 9 10 Graficul nr, 6.2. J'rofiicîe psihologice ale celor 2 grupuri studiate.



for, drept, naiv, sentimental, natural, firesc, cxraiîter necontrolat, integrare slaM, impulsii, instincth ,])uţin preocupat de convenţii. grupul educatorilor foimaţi se caiaclerizează prin : inodeiiiir prudent, încrezător, înţelegător, conlucrant, practic, conştiincios, formalist, abil, şiret, pers})icaee, dmrvm&tor, lucid, controlat, prudent în raporturile sociale, cu amor piopriu.

Aceste deosebiri sînt determinate evident şi de particularităi ile-de vîrstă ale indiA'izilor însă noi credem că ele sînt determinate în principal de specificul activităţii desfăşurate (experienţa muncii educative cu grupurile şcolare la educatori formaţi). Munca cu elevii, traversînd şi rezolvînd nenumărate situaţii educative, a determinat modelarea într-o anumită manieiă a peitonalităţii (ducătorului, eon-turîndu-se distinct anumite tiăsătuii de pematalitate, cum ar fi : stabilitate emoţională, piudenţă şi moderare în icacţii. încrezător, conlocrant în îelaţiile s-ale cu ele\ii, conştiinciozitate si spirit prac-tie, multă perspicacitate, luciditate şi abililaie (cliiar şiretenie dară este cazul) în rezolvai ea uror situaţii educative, controlat, pmdent în rapoiturile sociale (în i-}(cial cu <k\ii). Iată, aşadar, că je măsura acnrcoJăiii txjciienţei didactice şi educative, se piotiucc o aniiinilă modelaie a personalităţi^ cadrului

didactic, în. sensul uu >i „sp;ei ilizări" pjaferu specificul muncii edu-tjative. Toate componentele de personalitate suferă un proces de vocaţionalizare, încap si „vorbească" aeaaaşi limbă, incluzîudu-,^ într-o formă care dă un anumit specific profilului de personalitate al cadrului didactic.

Folosind chestionarul 16 PIP Oittel, for un A, pe 1L0 studenţi înscrişi la cursuri de psihologie edueiţioaală, unii autori15 au încercai să raporteze variabilele de pjrso tulită te şi reprezentarea de sine la orientarea controlului asupra copiilor. S-a ajuns la concluzia că ■educatorii cu o orientare irni'iistă tui bau să fie stabili emoţional', •eficienţi, nepăsători, imigtnafcivi, pj/sumiţi/pitimaşi, rolaxsili, siguri de ^ine şi cu o înaltă reprezentare de sino. Pe de altă parte, profesorii autoritari erau mii afectaţi, caoştiiaoioji, sobri/cumpătaţi, practici, timizi, rezervaţi, încordaţi, tam^toH/aeâaorezStori si cu o scăzută re prezentare de sine.

Se ridică însă întrebarea : pe baza cunoaşterii trăsăturilor de jpersonalitate, a profilului structurii de personalitate a cadrului didactic, se poate realiza o pre licţie în ceea ca priveşte randamentul calitativ al muncii instructiv-edueativă pe care o va desfăşura l

6.2. Locul şi rolul unor factori de personalitate în condiţionarea succesului în munca pedagogică

Pentru a răspunle la întrebarea pasă, a Q proeadafc la o analiză, pe de o parte, a profilului d ; p irsb ulitata a ei Iralor didactice şi edu-•catorilor în formxre, ca baas r^altabo pî linia aptitadinii pedagogice şi, pe de altă parte, a profilului de personalitate a cadrelor didactice şi a educatorilor îfl formire ca rezultate slabe. Din cele două grupuri <ie -tibiecţiinoluşi în cercetarea noastră (35 profesori de matematică — «ducători formiţi şi 35 elevi de la liceul pedagogic — educatori în formare) am luat primii 10 subiecţi ca cale mai bune rezultate şi ultimii 10 subiecţi ca cele mu slaba rezultate. Am ajuns astfel la 4 sub-grapuri pe c ire le-am analizat şi în ceaa ce priveşte profilul de personalitate realizat cu ajutorul chestionarului 16 PF al lui Oattel. în tabelul nr. 6.1 sînfc prezentata mediile obţinute de cele 1 subgrupuri la e ii 16 factori ai cnestionarului, iar în graficul nr. 6.3 am prezentat profilul psihologic al acestor subgrupe.

15 IIUpi-i, Gl., Itilpin, G., Harris, K., Personalit'j Characterislics ani Sel[-Concepi •of P eservice Te tchcrs RHalcd to Their Papii Control Orientatton, in .,T.ie Jourtial of Experimental Kducati»n", voi. 50, nr. 4/1982.

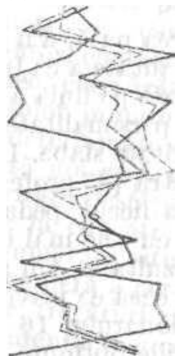
Ţinînd seama de rezultatele prezentate in subcapitolul anterior, nc-ani îi aşteptat ca, în eadiul celor 4 subgiupuri, să întîlnim subiecţi care, în ceea ce priveşte piofilul lor de personalitate, să se abată

Tabelul nr. 6.1 (I = educatori în formare; î! = cducaloii formaţi)

	: ■	A	BjC		E	F	G	11	1	L	?.I	N	0	Q x		Q,	
I	buni	5,6	4,3	7,5	5,4	7.4	6,7	6,1	6,4	6,0	5,7	6,3		4,4	5,2	5,1	6,6
1	slabi	5,4	4,2	6,3	5,6	6,3	6,0	6,6	6,9	5,3	5,6	5,4	6,3	3,9	5,2	5,0	6,6
II	buni	5,0	4,9	6,7	5,3	7,0	0,7	6,0	7,5	4,7	5,9	5,3	6,1	3,6	5_,4	5,3	7,1
11	slabi	5,3	5,8	5,2	3,9	4 2	3,8		6,8	4,1	5,1	6,6	4,1	7,2	7,1	7,4	4,1

de la profitul-etalon f>l •nuptiliJ, apiopiindu-se eît unii mult de profilul profesoralii! „ideal" (în câztil edor ce aţttfţin s\ilAp,iupiui]or cu rezultate foarte bune la probele de verificaie a aptitudinii pedagogice) şi, respectiv, îitdepăitîndti-^e cit mai mult de acest profil (în cazul edor cu rezultate slabe 1^ piobtle de aptitudine pedagogică).

!t
G H
L l Ml
oţ
Of
Q2
a3



LEGENDA-
______educ în formare (rezultate bune la probe de apt. pedag.)
______educ. în formare!rezultate slabe la probe de apt pedag.)
'_____educ. formaplrezulfate bune la probe de apt pedag.)
______ educ. format:!rezultate slabe ta probe de apt. pe-dagj

1
3
9

Graficul nr. 6.3. Profilul psihologic al celor 4 sub grupuri la care s-a aplicat chestionarul 16 PF Catteî.

Menţionăm că, uimăiind îactoiii lui Căitei, un piofesor ,^Ldeal" ar avea uimătoaiele trăsături de personalitate : deschis, cald, înţe-

legător, conlucraţit; inteligenţă vie, capacitate de abstractizare; Stabilitate emoţională puternică, echilibrai ; caracter afirmat, autoritate; moderat, prudent; conştiincios, stăruitor, serios, cu simţul datoriei; cutezător, îutreprinzător, sociabil; delicat, tandru, sensibil; practic, uşor formalist; abil, perspicace, clarvăzător, lucid ; calm, liniştit, încrezător în sine, senin ; deseii's, sincer, spirit critic, generos ; irvi< i^endent, se bazează pe sine, resurse personale: controlat, prudent în raporturile sociale ; destins, calm.

Or, aşa cum se poate constatadin datele cercetării noastre, nu se p'vuo institui o ,,i*egulă" fo.irte strictă, adică cei care au profilul de personalitate foarte apropiat de aceste profile etalon &ă aibă şi foarte b me rezultate în activitatea didactico-educativă, iar cei care se înde-purîoază mai mult de acest profil, automat să dea un randament mai se />ut în activitatea educativă.

Această situaţie ar părea oarecum paradoxală. Totuşi. îa o ,,. iiză mai atentă, ,se poate constata că randamentul muncii didao iieo-oducative, deşi poate fi influenţat de structura de personalitate a cadrului didactic (în interiorul căreia aptitudinea pedagogică figurează Cco însăşi ca o componentă fundamentală), el este determinat, în pri iiul

rînd, de nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate al aptitudinii pedagogice pe care o considerăm drept componentă operaţională a structurii de personalitate a cadrului didactic. Dasignr, asupra randa-meiitului activităţii profesorului pot să influenţeze intr-o oarecare t şură foarte multe aspecte ÎQGopînd de la timbrul vocii sau tonalitatea vocii şi terminînd cu âVp'acţe ce 1 ia de vestimentaţie, fizionomie, mimică, gestică ete. O bună „funcţionalitate" a tuturor acestor ii- pecte, a tuturor trăsăturilor de personalitate este o condiţie necesara (k vru desfăşurarea activităţii instrucUv-eiueative, dar nu este şi •■ ieientă.

Eandamentul muncii educativa este condiţionat, în prinraî rînd şi . i mod fundamental, de nivelul de dezvoltare şi funcţionalii ale al aptitudinii pedagogice. Şi ea, aşa cum am mai arătat, face parte din structura de personalitate a cadrului didactic, însă spre deosebire de aceste componente, ea constituie variabila de ieşire a sistemului. Aptitudinea pedagogică apare astfel ca o variabilă instrumentală, practică, efectivă ce asigură buna desfăşurare a activităţii instructiv-educative şi care poate să însemna foarte multe lucruri: erudiţie şi cunoş-ţinţe de specialitate solide, dar şi cunoaşterea j) articulari taţilor psiho-iiif ividuale ale elevilor şi capacitatea de a-i înţelege şi a se apropia de ei, priceperea de a transmit-} noţiuui şi cunoştinţe, dar şi capacitatea de a se relaţiona afectiv cu elevul şi cu microgrupul de elevi, inteligenţă spontană şi inspiraţie de momint în luarea unei decizii, dar şi

niînuirea conştientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educaţional etc.1(i.

Aptitudinea pedagogică conferă o mare flexibilitate compoiia-meniului didactic, ceea ce favorizează o adaptaie rapidă, suplă 1-a cerinţele unei situai ii educative. Trecînd de la o clasă la alta la acelaşi nivel de şcolaritate, sau care aparţin unor nivele diferite de şcolarii ale,, cadrul didactic întlineşte si se confruntă cu situaţii educative uneori total diferite, fiind necesară o schimbare rapida şi adecvată a „registrului" manifestărilor şi intervenţiilor sale comportamentale. Astfel, cercetări efectuate17 demonstrează că stilurile de conducere care sfe desprind a fi acceptate într-un grad ridicat de către elevi sînt apreciate diferit în intervalul de vîrsta 10-15 ani. Pentru elevii de 10-11 ani indicii de difeicnţieie valorică sînt puţin relevanţi, exceptînd acele comportamente care nu intră în consonanţă eu piobkmele vieţii şi realizările lor (neimplicative, rangul IV). La vîista de 14-15 ani, sînt apreciate acele comportamente din categoria „democratic-creative1' (rangul 1, 82,9%), iar cele caie îmbină autoritatea cu libertatea do opinie a elevilor . .democratic-integrative" sînt confirmate în proporţie de 55% pînă la 62,5%.

^Nivelul înalt de funcţionalitate al aptitudinii pedagogice conferă o înaltă valoare motivantă modelului peisoanei cadiului didactic, în această direcţie investigaţiile efectuate 18 coriducîiid la uimătoaiele constatări:

— pro-Ee'? oi ui caic aie iiii staiut fucioi lofesional îidicat în colectivul didactic este pulenvt, el oiientînd şi concentrind multe din op-ţiuuile elevilor pentru disciplina piedată de el •

— există o coielaţie «mnifieathă (r = 0,71) întie peifom. i-ţele elevilor şi modelul de pei'onalitate al cadiului didactic api< i ca avînd rol motivator ; nu se verifică im castă iroteză pcntiu ie' dintre sistemul lui de notaie (exigent, dai obiectiv') şi aiiludinea do respingere a modelului de cane ilevi, cu peifoi manie întie 5 şi >;:

— tendinţa motivaţiilor — piin rrcddul peitoanei profesorului — este dependentă de maturitatea cu caie elevii se iapoi1ează la unitatea ; cerinţe obiective-stări(sentimente subiective, libeitate-dirijaîv;, de nivelul aulocuncastuii de sine, de piofilul cadiului didactic, de. elememe infoimaîe caie ciiculă în legătuiă cu acesta etc.

16 Goht. P. Alitrofan, N., Personalitatea didactică — sui să a creativităţii la el vi, connimicare la Coloe-viul naţional ele pedrgcgic, dec. 1978.

17 Neacsu, 1., Motivaţie şi învăţare, Edit. didactică şi pedagogică, Bncuieşti, 1978, p. 141-146.

ls Ibidem.

în cadrul unei cercetări10, ce urmărea efectele interacţiunii profesor-elevi din perspectiva rezultatelor învăţării, s-au decelat 3: tipuri de profesori şi patru de elevi : a) profesori impulsivi, spontani,, interesaţi mai mult de natura ideilor decît de relaţiile inteipersonale ;. b) autoconirolaţi şi sistematici ; c) mai puţin adaptaţi, cu sentimente-de insecuritate în clasă, şi, îepsectiv ; a) elevi perseverenţi, motivaţi de obţinerea unor performanţe superioare ; b) elevi conştiincioşi şi cu tendinţe de conformism ; o) elevi cu tendinţe de opoziţie ; d) elevi anxioşi.

Concluziile relevă că profesorii sistematici au obţinut rezultate bune cu toate tipurile de elevi şi în special cu cei ostili şi anxioşi,. profesorii impulsivi au fost eficienţi cu elevii perseverenţi şi confor-mişti, dar ineficienţi cu elevii anxioşi şi agresivi, iar profesorii slab adaptaţi au obţinut rezultate acceptabile numai cu elevii perseverenţi.

Există, în literatura de specialitate, mai multe încercări de stabilire a unor categorii tipologice a personalităţii cadrului didactic, î» funcţie de mai multe criterii. Astfel, Kyans — de care am mai amintit —diferenţiază 3 tipuri :20 a) apropiat-distant; b) metodic, sistematic-neorganizat; c) Mimulativ-rutinar. Alţi autori, folosind parametri difeiiţi decelează alte tipuri : a) adaptat, b) diferenţiat, c) integrator-creativ ; a) preponderent cognitiv, b) preponderent afectiv, o) tipul echilibrat; a) profesor.} „concreţi", b) profesori „abstracţi" (sub raportul^ stilului cognitiv) etc. 2'.

în cadrul unei lucrări22, ce se înscrie indubitabil în seria marilor realizări ale pedagogiei româneşti, se folosesc drept criterii decisive în configurarea stilurilor de conducere educaţională — raportul control, independenţă (giadul de dirijare al învăţării, sfera şi nivelul participării elevilor la deciziile instrucţionale) şi variaţiile comportamentale i-ocioafeetive ale profesorului în relaţiile sale cu elevii (distanţă socioafectivă, forme, nivele de intensitate ale aprobării şi dezaprobării).

Folosind un lot de 64 de subiecţi, din care 16 profesori şi 48 cadre-didactice în formare, E. A. Seliultz2" vizează să surprindă relaţiile
19 Coti-, R., Le bou cnsiignunl, Editlon de nmiveau pedagogie, Inc., 1971, apuci Potolea, D., Stilurile educaţionale, U, Todoran, D- (coord), Probleme fundamentale ale pedagogiei, Kdit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1982, p. 148—158.
20 Ryans, G. D., Cl'wracteristics of Teţttbcrs, Washington, PCA.CE, 19oO, apud Potolea, I)., Op. cit., p. 153.
21 Potolea, D., Op. cil., p. 153.
22 Potolea, l)., Analizele inleracţionalc, evmpcrlaminlul profesorului şi ameliorarea strategiilor educaţiei intelectuale, teză de doctorat, B.C.U., Bucureşti, 1983.
23 Schultz, H. A., Teaching Sigle and Sociapsyehological Climates, In „The Alberta Journal ot Educaţional Research", fir. 1, mărcii, 1982, voi. 28.

dintre stilul de îm ăţare şi atmosfera de învăiare din clasă sau climatul psihosocial. KezulLttelo obţinute arată că profesorii, folosind diferite stiluri de învăiare, încearcă să creeze un olimal sociopsihologic consonant cu stilul lor.
Pe un lot de 290 profesori s-a aplicat un inventar de itemi2î, care vizau patru factori : 1. factorul afectiv (11 itemi, de exemplu : „Este important pentru profesor să înţeleagă sentimentele studenţilor"!); 2. factorul cognitiv (8 itemi; de exemplu : „Profesorii probabil nu cunosc stridenţii lor destul de bine"); 3. factorul directiv (7 ilemi; de exemplu : „Şcoala nu trebuie să aştepte să compenseze deficienţele din familie"); 4. factorul interpretativ (8itemi; de exemplu : „Profesorii maximizează eficienţa lor stabilind legai uri personale cu studenţii lor"). Utilizîndu-se coeficientul de corelaţie Pearson, s-a ajuns la concluzia că cea mai mare legătură este între factorul interpretativ şi cel afectiv.
Concluzia mai generală ce se conturează în urma prezentării diferitelor tipologii ale personalităţii cadrului didactic este aceea că eficienţa educaţională a unui stil nu poate fi determinată aprioric, făcînd abstracţie de caracteristicile situaţiei educaţionale în care intervine comportamentul didactic. Osl mai bun stil educaţional este cel care corespunde mai bine „cerinţelor" situaţiei educaţionale şi care favorizează obţinerea unor rezultate pozitive în dezvoltarea elevilor. De aceea, considerăm noi că noţiunea de stil educaţional optim este legată de noţiunile de flexibilitate şi adaptabilitate comportamentală, care, la rîndul lor, ne conduc spre variabila instrumentală de bază a personalităţii cadrului didactic, şi anume aptitudinea pedagogică. Un înalt nivel de funcţionalitate al acestei componente operaţionale presupune organizarea tuturor componentelor personalităţii, făcîndu-le să „vorbească" aceeaşi limbă : de a se adapta suplu, rapid în funcţie de cerinţele situaţiei educaţionale valorificînd maximal valenţele educativ-formativc ale comportamentului didactic.
aptitudini-atitudini în activitatea didactică-cducativă
Dacă aptitudinile constituie subsistemul executiv al personalităţii, atitudinea se prezintă ca „Invariant vectorial al conduitei, {•xereitîiid o funcţie direcţională şi evahmtivă, şi nu una instrument aî-
21 Cunting, C. E., Dimensionalilij of Ţeacber Educatlon lieliefs: An Exploratorp Study, in „The Journal of Experimentai Kducation", voi. 52, nr. 4/1984".

lucrativă" 2:\ Altfel spus, atitudinea reprezintă poziţia relativ constantă pe care o manifestă individul în raport cu o anumită activitate, ou anumite valori sociale. Manifestind atitudini pozitive faţă de uri anumit domeniu de activiiate, individul uman se caracterizează piin-tr-nn înalt grad de descindere faţă de acel domeniu, manifcslîud interes, ataşament, pasiune pentru el.
Mult timp, mai ales în ceea ce pliveşte analiza fenomenului cina-thităţii, ş-a considerat că rolul dominant îl deţin aptitudinile, re-ducîndu-,se activitatea creativă la nivelul de f emoţionalitate şi productivitate al acestora. Importanţa funcţiei reglatorii a trăsăturilor ati-tudinal-relaţionale sau caracteriale a fost evidenţiată cu ocazia multiplelor cercetări experimentale care au avut drept obiectiv evidenţierea relaţiilor existente între atitudini si aptitudini, precum şi a implicaţiilor acestor relaţii asupra comportamentului productiv şi a creativităţii. Astfel, în cadrul unor studii experimentale 26 destinate surprinderii relaţiilor existente între aptitudini şi atitudini la mai multe categorii de subiecţi, a fost luat în studiu şi un lot de 32 subiecţi (ingineri proiectanţi). Eezultatele obţinute demonstrează existenţa a 4 tipuri principale ale interacţiunii atitudini-aptitndini, ceea ce confirmă modelul teoretic de la care s-a plecat: tipul I = aptitudini de nivel superior, atitudini de nivel superior; toţi subiecţii sînt creativi ; tipul II — apt itudini de nivel inferior, atitudini la nivel superioi ; toţi subiecţii (o) suit creativi; tipul III — aptitudini la nivel superior, atitudini la nivel inferior; o parte din subiecţi (o) sînt creativi, o parte (3) nu sînt creativi, tipul IV = aptitudini la nivel inferior, aii-imlini la nivel inferior; un singur subiect este creativ, ceilalţi dose-diiidu-se a nu fi creativi.
Deşi acest model a fost validat pe un grup restrîus de preocuplii sociopiofesionale şi, în special, pe subiecţi ingineri proiectanţi, rezultatele obţinute pot fi extinse şi pe alto categorii de subiecţi, respectiv, pe alte tipuri de activitate socială, întrucîfc atitudinile prezintă o mare importanţă pentru comportamentul acţionai şi productiv. Desigur, şi în cadrul activităţii instructiv-educative, dezvoltarea şi formarea atitudinilor pozitive faţă de profesiune, faţă de elevi, faţă de muncă, în general, constituie un obiectiv major al activităţii deformare şi

perfecţionare a personalului didactic. Atitudinile înalt pozitive favorizează în mare măsuţă dezvoltarea şi perfecţionarea ansamblului instrumental-aiMitudinal, precum şi obiectivarea în plan

-5 Popescu-Nc\eai]u.]',, Dicţionar de psihologie, Edit. Albatros, Bucureşti, 197$> p. 72.

26 Popescu-Nevcanii, P., Interacţiunea aiiludini-aplitudini, hi Zorgo, B. (coord.),. Probleme fuudameidale de psihologici, Edit. Academiei, Buciuvşti, 1080, p. 196—202.

comportamental — la cei mai înalţi indici de eficienţii — a potenţialului aptitudinal şi creativ individual. Cadrelor didactice, indiferent de nivelul şcolarităţii la care lucrează, le revine nu numai sarcina pregătirii profesionale a elevilor, ci şi nobila misiune de a-i educa şi forma ca oameni, deci de a-i influenţa în vederea foimării diferitelor componenţe de personalitate. „Odată cu preocuparea de a forma cadre bine pregătite profesional, pentru Toate domeniile de activitate, şcoala trebuie să-şi îndeplinească, în condiţii tot mai bune noile răspunderi ee-i revin în educarea comunistă, revoluţionară a tinerilor, a formării lor ca cetăţeni conştienţi, devotaţi patriei şi poporului" 2\

Eficienţa muncii educative cu elevii este condiţionată si de calitatea tipurilor de activităţi organizate şi desfăşurate, cît şi de modelul pe care îl oferă cadrul didactic privind modul său de raportare la activitatea organizată, ataşamentul său faţă de profesiune, faţă de disciplina pe care o predă, faţă de responsabilităţile sale ca educator. Este cunoscut faptul că încă de la debutul şcolarităţii, modelul patern este înlocuit cu modelul cadrului didactic, cu o mare forţă de influenţă asupra copiilor. Cel puţin, în ciclul primar, nivelul de credibilitate al cadrului didactic tinde spre maximum. Desigur, în continuare, la nivele superioare ale şcolarităţii, influenţa modelului cadrului didactic se păstrează. Apropierea elevilor de anumite obiecte de învăţămînt, randamentul lor şcolar depind în mare măsură de modul ■de raportare atitudiuală a cadrului didactic la disciplina pe care o predă. Prin prisma obligaţiilor noastre profesionale, am cunoscut multe serii de studenţi din cadrul mai multor instituţii de învăţămînt superior, care ne-au confirmat adevărul că prezenţa lor la facultăţile respective se datorează modului de raportare a unui fost profesor la un anumit obiect de învăţămînt : matematică, fizică, istorie, biologie etc.

Bevenind la modelul jffivind relaţiile dintre aptitudini şi atitudini în activitatea creativă, considerăm că el se verifica îutrutotul şi în activitatea didactico-educativă. Astfel, în cazul in care cadrul didactic este posesorul unor aptitudini pedagogice cu un înalt grad de funcţionalitate (un înalt grad al măiestriei sale didactice) şi, totodată, este legat „trup şi suflet" de activitatea sa, de profesiune, de elevi, de sarcinile sale educaţionale, „şansele" unui comportament didactico-educativ eficient, creativ sînt mixinu». In c%zul în care cadrul didactic este „dotat" cu elemente apfcifcu linale pentru munca pedagogică, dar nu manifestă atitudini pozitive faţă de ea (deexemplu,

27 Elena Ccnuşescu, Cuv'inlarc la includerea lucrărilor Congresului ştiinţei şi învă-ţăminlnlui, Edit. politică, Bucuroşii, 1985, p. 16- 17.

nu-i place să lucrez© cu elevii, doreşte să plece să activeze în cadrul unei întreprinderi etc.) „şansele" unui comportament didactico-edu-cativ eficient sînt destul de modeste. Al treilea caz este acela al cadrului didactic care manifestă atitudini înalt pozitive faţă de munca pedagogică, dar este mai slab „echipat" pe linia elementelor aptitudinale. Aici, dacă nu sînt elemente predispozante insurmontabile, „şansele" unui comportament didactieo-educativ eficient, chiar dacă nu pentru perioada imediat următoare, cresc foarte mult. în lunga noastră activitate de cadra didactic, activînd la diferite nivele de şcolaritate, am întîlnU cazul unor suplinitori, care mL aveau pregătire pedagogică corespunzătoare, dar care şi-au făcut din această profesiune o adevărată pasiune, devenind ulterior, după completarea studiilor, cadre didactice eu o înaltă competenţă profesională.

Desigur, relaţia atitudini-aptitudini nu trebuie piirită numai în sens unilateral, adică prezenţa atitudinilor influenţează pozitiv aptitudinile, ci şi în mn$ invers, adică productivitatea şi eficienţa aptitudinilor potenţează, favorizează dezvoltarea atitudinilor pozitive faţă de activitate, sporeşte apropierea şi ataşamentul faţă de activitatea desfăşurată.

Aşadar, privită din perspectiva cerinţelor specifice unei anumite activităţi, în cazul nostru al activităţii instructiv-educative, relaţia atitudini-aptitudini ne apare ca un ansamblu complex de interacţiuni, interdependenţe şi medieri reciproce între cele două compartimente ale personalităţii, respectiv, ale personalităţii didactice.

CAPITOLUL

Aptitudinea pedagogică şi competenţa profesională în munca instructiv-edueativă

7.1. Schiţa unei profesiograme

Aşa după cum ani mai subliniat în capitolele anterioare, profesiunea de cadra didactic este una din profesiunile deosebit de complexe, cu multiple componente între care există relaţii stiinse de interdependenţă, cum ar fi : pregătirea moral-politică, pregătirea de specialitate (pe linia unui anumit obiect de învăţămînt), pregătirea generală (pe linia a ceea ce se înţelege prin cultură generală), pregătirea psihopedagogică, pregătirea psihosocială.
Toate aceste componente, dezvoltate la un nivel optim, asigură nivelul de competenţă profesională a cadrului didactic sau a educatorului. De aceea, dacă una din aceste componente nu esie corespunzător şi suficient dezvoltată, nivelul de competenţă profesională este afectat în mod direct.
Un foarte bun profesor (de matematică, istorie, fizică, chimie etc.) trebuie, în primul rînd, prin intermediul materialului de învăţare specific, să „construiască" psihicul elevilor, să dezvolte aptitudini şi deprinderi intelectuale, strategii rezolutive, structuri creative, atitudini şi convingeri, trăsături de caracter etc, şi nu doar să transmită informaţia ca atace, fără să cunoască şi să urmărească efectele ei la nivelul destinatarului.
Oa să poată „construi" psihicul elevilor, profesorul nu trebuie să se rezume numai la pregătirea de specialitate, fiind absolut necesară o competenţă înaltă de ordin psihopedagogie şi psihosocial, deoarece materialul de învăţare predat în şcoala generală sau chiar liceu nu ridică mari dificultăţi cadrului didactic în ceea ce priveşte înţelegerea şi vehicularea lui, însă arta de a face ca acest material să „rodească" sub forma unor achiziţii de ordin psihologic la nivelul personalităţii elevilor sau arta de a modifica atitudini şi de a forma convin-
162

geri (cu rol autorcglatoriu pentru comportament) ridică probleme deosebite pentru fiecare cadru didactic.
Tată deci că, făcînd o analiză psihologică a muncii instructiv-edueative, constatăm că principalele cerinţe de ordin psihologic ale acestei profesiuni se referă la nivelul de dezvoltare şi de funcţionalitate al capacităţilor (factorilor) psihopedagogice şi psihosociale.
După cum este cunoscut, lotalitatea particularităţilor fizico, fiziologice şi psihologice solicitate de o profesiune sînt cuprinse în aşa-numita monografie profesională sau profesiogramâ. Aceasta oferă o „imagine" cuprinzătoare asupra muncii şi profesiunii sludiate, cuprinzînd date privitoare la natura profesiunii, condiţiile impuse de muncă, riscurile de accidente şi măsurile de protecţie, timpul de lucru eic.l.
Analizînd definiţiile riaite monografiilor profesionale, constatăm că există multe elemente care se referă în special la profesiunile ce vizează relaţia om-maşină (risc de accidente, măsuri de protecţie, timp de lucru etc). De altfel, marea majoritate a monografiilor pro-sionale de la noi din ţară au fost elaborate pe profesiuni din industrie.
In cadrul monografiilor profesionale, informaţia referitoare la profesiunile respective, adunată prin studiu documentar şi prin aplicarea unui întreg evantai de metode de analiză psihologică a activităţii, se include în mai multe capitole, din care cele mai importante sînt următoarele 2:
I. Informaţii privind obiectul şi natura profesiunii, dezvol-t area şi semnificaţia sa socială ;
II. Informaţii privind calităţile fiziologice cerute (indicaţii şi contraindicaţii medicale);
III. Informaţii privind cerinţele psihologice ale profesiunii:
a) aptitudini senzoriale
b) aptitudini intelectuale e) aptitudini psihomotorii
d) temperament, fire, caracter
IV. Informaţii privind pregătirea profesională şi perspectivele de iniţiere sau de specializare în profesiune.
Dacă, în urma analizei nnei profesiuni, se stabilesc numai aptitudinile necesare exercitării profesiunii respective, acestea alcătuiesc ceea ce se numeşte psiliograma.
în cadrul profesiogramei sau a psihogramei se mai obişnuieşte ca, în legătură cu fiecare cerinţă psihologică, aptitudine, să se pre-
1 Pufan, P., Psihologia muncii, Edit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978. Peteanu, M., Importanţa elaborării monografiilor profesionale, în „Rev. de peda-
gogie", 7/1966.
163
cizeze gradul său de necesitate pentru buna desfăşurare a profesiunii, şi anume : absolut necesară, de dorit (dacă nu e, nu afectează fundamental buna desfăşurare a profesiunii), contraindicată net, contraindicată relativ, contraindicaţie neeliminatorie (care nu împiedică desfăşurarea în bune condiţii a profesiunii).
în ce priveşte profesiunea de cadru didactic, după cît mai cunoaştem noi, nu s-au făcut încercări încă de configurare a unei monografii profesionale sau a unei psihograme. Analizînd-o de-a lungul lucrării noastre, am văzut că ea se deosebeşte net de alte categorii de profesiuni prin faptul că include in locul relaţiei om-maşină, relaţia om-om, deci o relaţie intersubiectivă. Ca atare, pe prim plan apar acele cerinţe psihologice necesare pentru buna desfăşurare a relaţiei subieet-subîect (edueator-edueat), a relaţiei interpsihologice în vederea atingerii scopurilor propuse.
Deoarece în cadrul activităţii instructiv-cducative rolul dominant îl deţine profesorul, de modul cum organizează şi desfăşoară această activitate depinzînd randamentul cantitativ şi, mai ales. calitativ al muncii sale, cele mai

importante cerinţe psihologice alo acestei profesiuni sînt capacităţile (factorii) psihopedagogie^ şi psihosociale. Cercetările noastre experimentale au conturat ca fiind absolut necesare, pentru buna desfăşurare a activităţii de cadru didactic, următoarele capacităţi speciale : a) capacităţi psihopedagogie^ (sau factori psihopedagogie}) :
— determinarea gradului de dificultate a materialului de învăţare pentru elevi;
— capacitatea de a face materialul de îm-ăţare accesibil (deci găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate a elevilor la cuantumul informaţional transmis ;
— capacitatea de a înţelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă (deci capacitatea de „dedublare" a educatorului, posibilitatea de a se orienta atît asupra intervenţiilor, influenţelor sale, cît şi asupra elevilor, înţelegînd situaţia, dificultăţile întimpinate de aceştia în activitatea de învăţare şi asimilare şi din perspectiva elevului, reformulînd continuu programul său operath de lucru);
— creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi modele de influenţă instructiv-educativă în funcţie de cerinţele situaţiei educative).
b) capacităţi psihosociale (sau factori psihosociali) :
— capacitatea de a adopta un rol diferit;
— capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu alţii;

— capacifatea de a influenţa uşor grupul de elevi, precum şi indivizii izolaţi;
— capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul sau cu indivizii separat;
— capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea şi autoritatea ;
— capacitatea de a adopta uşor diferite .stiluri de conducere. Nivelul de funcţionalitate al acestor factori condiţionează în
mod fundamental nivelul de eficienţă al activităţii iustructiv-edu-cative.
Aşa după cum am mai afirmat, deoarece în cadrul activităţii didactice avem de-a face cu o relaţie intersubieetivă, cu o relaţie om-om, cu o relaţie personalitate-personalitate şi, mai ales, datorită faptului că profesorul ca personalitate constituie un model cu o puternică forţă de influenţă asupra elevilor, totalitatea elementelor ce compun personalitatea sa, cum ar fi, elemente fizionomice, vestimentare, comportamentale (mişcări, mimică, gestică), aptitudinale (inteligenţă verbală, atenţie — distributivă, concentrată—, memorie, observaţie, imaginaţie etc), elemente ce ţin de temperament şi caracter (perseverenţă, flexibilitate, stabilitate emotivă, sociabilitate, onestitate, prudenţă şi moderare în reacţii, conştiinciozitate spirit practic, perspicacitate, luciditate, abilitate etc.) deţin o anumită pondere în ce priveşte conturarea profilului de personalitate al elevilor.
După părerea noastră însă — fondată afît de observaţiile directe asupra fenomenelor şcolare, cît şi de rezultatele cercetărilor experimentale — aceste elemente nu acţionează nemijlocit asupra randamentului cantitativ şi calitativ al elevilor, deci nu putem pune randamentul şcolar în relaţie directă cu aceste elemente ce ţin de personalitatea şi comportamentul profesorului. Ele acţionează oarecum indirect în funcţje de modul cum funcţionează aptitudinea pedagogică (cu componentele sale psihopedagogice şi psihosociale). Aptitudinea pedagogică este variabila care operaţionalizează întreg conţinutul personalităţii şi care, în raport de nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate, antrenează, integrează şi orientează toate elementele, componentele ce ţin de personalitatea educatorului în vederea realizării scopurilor instructiv-educative. Deci, în cazul unei bune funcţionalităţi a aptitudinii pedagogice, totul ce ţine de personalitatea profesorului „contribuie" la realizarea scopurilor educative propuse, iar în cazul unei disfuncţionalităţi a acestui operator, acţiunea celorlalte elemente componente ale personalităţii capătă un caracter aleator şi, uneori, chiar perturbator pentru buna desfăşurare a activităţii instructiv-educative. Ba, mai mult, în cazul în care

aptitudinea pedagogică funcţionează la un înalt nivel de eficienţă, se realizează un proces de compensare a unor elemente sau caracteristici pe care individul le are dezvoltate într-un grad redus, inferior normei sau poate chiar nu le are deloc.
Iată, aşadar, că, avînd în vedere gradul de necesitate al unor calităţi în desfăşurarea profesiunii de cadru didactic, capacităţile (factorii) psihopedagogice şi cele psihosociale le considerăm calităţi absolut necesare, iar celelalte elemente de pârspnalitate, amintite mai sus, le considerăm necesare, într-un plan secundar. ÎTu putem pune pe acelaşi plan calităţi ca : acuitate vizuală, timbrul vocii, volumul atenţiei sau calitatea memoriei cu capacitatea profesorului de dedublare a propriei personalităţi şi de analiză a situaţiilor educative din dublă perspectivă, a elevului şi a sa proprie.
Şi în cadrul profesiunii de cadru didactic apare problema coniTafinăicăţiilor1 vele sau relative. Contraindicaţiilc nete se referă la acele defecte sau deficienţe morfofiziologiee, psihofiziologice şi psihologice care fac imposibilă practicarea în bune condiţiuni a acestei profesiuni. Astfel, amintim : deficienţe grave în compartimentul senzorial (mai ales deficienţe de vedere şi de auz), deficienţe grave ale aparatului locomotor, deficienţe grave în planul limbajului (cum ar fi balbismul), hipomnozia, hipoprosexia (deşi în asemenea cazuri ar fi dificilă însăşi evoluţia pregătirii şi formării profesionale), anumite tulburări psihice, în special psihopatiile, deoarece în caz de tulburări psihice grave (psihoze) ar fi compromis însuşi procesul formarii profesionale), tulburări grave de comportament (lipsă totală de control, impulsivitate excesivă, sadism, alcoolism, viaţă imorală etc).

în ceea ce priveşte contraindicaţiile relative, acestea reprezintă defecte sau deficienţe, care, deşi nu împiedică fundamental desfăşurarea profesiunii de cadru didactic, totuşi o îngreunează, de exemplu : atenţie — în special pe parametri concentrării şi distribuirii — scăzută, memorie mai slabă, anumite ticuri etc.
Avînd în vedere toate aceste consideraţii, ne permitem, în finalul acestui subcapitol, să prezentăm principalele cerinţe de ordin psihologic — aptitudini — ale profesiunii de cadru didactic (psiho-grarua). Pentru fiecare cerinţă vom nota cu un număr (de la 1 la 4) gradul ei de necesitate, respectiv : 1 — absolut necesară; 2 — necesară; 3 — contraindicaţii nete; 4 — contraindicaţii relative. 1. Calităţi senzoriale
a) văz : — acuitate vizuală — 2
— tulburări uşoare de vedere — 4
— deficienţe grave de vedere — 3

b) auz : — sensibilitate absolută şi diferenţială fină — 2 — deficienţe grave de auz (surdomutitatea) — 3
2. Calităţi ale aparatului locomotor şi ale fizionomiei de ansamblu ~ înfăţişare agreabilă — 2
— posibilitatea de deplasare — 2
— posibilitatea utilizării normale a braţelor — 2
— deficienţe uşoare ale aparatului locomotor — 4
— deficienţe grave alo aparatului locomotor — 3
— anumite ticuri — 3
3. Calităţi ale limbajului :
— comunicare verbală normală (voce cu volum, timbrată, capabilă de intonaţie) — 2
— voci defectuoase (nazale, guturale, efeminate, sacadate, peltice) — 4
— tulburări grave de vorbire (balbismul) — 3
— exprimare expresivă — 2
— exprimare clară — 2
— exprimare inteligibilă — 2
4. Atenţie
— concentrată — 2
— distributivă (dezvoltată) — 2
— mobilitatea atenţiei (dezvoltată) — 2
— tulburări uşoare de atenţie — 4
— tulburări grave ale atenţiei (hipoprosexia) — 3
— spirit de observaţie (dezvoltat) — 2
5. Calităţi intelectuale :
a) reprezentări (dezvoltate) — 2
b) memoria :
— vizuală, auditivă, motorie — 2
— de imagini şi verbală — 2
— memorie imediată — 2
— memorie de durată — 2
— promptitudiue în recunoaştere şi reactualizare — 2
— tulburări de memorie (hipoinnezia, amnezia) — 3 e) gîndire
— flexibilitatea mentală — 2
— raţionament abstract ~
— capacitate de analiză şi sinteză — 2
— priceperi de organizare (dezvoltate) — 2
— gîndire creativă — 2
— capacitate de ordonare şi sistematizare — 2
— tulburări ale gîndirii — 3

6. Aptitudini generale şi speciale :
a) inteligenţa (dezvoltată) — 2 inteligenţa medie — 4 inteligenţa sub medie — 3
b) capacităţi psihopedagogioe (sau factori psihopedagogici) :
— capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învăţare pentru elevi — J ;
— capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil (deci găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate a elevilor îa cuantumul informaţional transmis) — 1;
— capacitatea de a înţelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă (deci capacitatea de „dedulbare" a educatorului, posibilitatea de a se orienta atît asupra intervenţiilor, influenţelor sale, cît şi asupra elevului,

înţelegînd situaţia, dificultăţile întîmpinate de acesta în activitatea de învăţare şi asimilare şi din perspectiva elevului, reformulînd continuu programul său operativ de lucru) — 1;
— creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi modele de influenţă instructiv-educativă în funcţie de cerinţele situaţiei educative) — 1 ;
c) capacităţi psihosociale [sau factori psihosociali) :
— capacitatea de a adopta un rol diferit —-1
— capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu elevii — 1
— capacitatea de a influenţa uşor grupul de elevi, precum şi indivizii izolaţi — 1
— capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul sau cu indivizii separat — 1
— capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea şi autoritatea — 1
— capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de conducere —1
7. Procese afective şi de voinţă :
— rezistenţă la situaţii stressante — 2
— echilibru emoţional — 2
— emotivitate mare — 2
— rezistenţă^creseută la oboseală — 2
— rezistenţă'scăzută la oboseală — 4
— promptitudine şi persistenţă în atingerea scopurilor propuse — 2
— tulburări grave afective şi de voinţă — 3
— blîndeţe, voioşie — 2

8. Calităţi ale personalităţii :
— interes profesional crescut — 2
— sociabilitate — 2
— prudenţă şi moderare în reacţii — 2
— conştiinciozitate, seriozitate, simţul datoriei — 2
— independenţă în rezolvarea problemelor — 2 —- caracter afirmat, autoritate — 2
-- perspicacitate, clarvăzător, lucid —
— calm, liniştit — 2
— încrezător în sine — 2
— deschis, înţelegător, conlucrau t — 2
— tulburări grave de comportament (Alcoolismul, imoralitatea, impulsivitatea excesivă, s&iisurul) — 8
7.2. Aspecte privind orientarea şi selecţia profesională
în legătură cu orientarea şcolară şi profesională trebuie să pre-el/j.ni că, deocamdată cel puţin, nu există preocupări exprese şi nici nu sînt elaborate materialele necesare (proîesiogramă, metode de diagnoză speciale etc.) pentru a se realiza orientarea şi selecţia profesională în domeniul profesiunii deşi această problemă interesează tot mai mult pe unii autori3.
Alţii, în schimb, susţin că nici nu ar fi posibilă realizarea orientării profesionale din motive do ordin psihologic, şi anume faptul că nu se poate determina praelie do timpuriu dacă un tînăr posedă calităţile necesare muncii educative, îafcrucît acestea se manifestă mult mai tîrziu 4.
înainte de a prezenţa punctul nostru de vedere în legal ură cu această problemă, să ve lora cji*e sînt factorii care-i determină pe tineri să îmbrăţişeze profesiunea de cairo didactic. Vom include pe toţi tinerii care optează pentru diferite instituţii ce pregătesc profesori în două categorii : a) coi oare dpteaaă în mod explicit pentru profesiunea de cadru didactic şi opţiunea, poate fi bazată pe o multitudine de motive : dorinţa de a eontinun o tradiţie a familiei, dorinţa de a realiza modelul profesional al unui cadru didactic mult îndrăgit în timpul şcolii, dorinţa de a juca un anumit rol social, dorinţa de a
3 Drăgan, I., Informare, îndrumare şi nutÎDare in geneza opţiunii pentru profesiunea didactică, îu „Rev. de pedagogie", 12/1986.
4 tlubcrt, H., Trăite de pedagogie generale, Paris, 1940; Cernichevici, S., Personalitatea profesorului, in Fundamenta paedagogie, voi. II, Edit. didactici şi pcdjgogică Bucureşti, 1976, p. 212.

lucra cu elevi, atracţia pentru prestigiul social al acestei profesiuni etc.; b) cei eare rra optează în primul rînd pentru profesiunea de cadru didactic, ci pentru un anumit domeniu de specialitate (fizică, chimie, matematică, istorie, română ele.), pentru care au reale aptitudini dovedite în cursul anilor de studiu, în perioada gimnazială şi liceală : rezultate şcolare deosebite (note, medii raari) la obiectul respectiv, realizarea unor lucrări de înalt nivel teoretico sau teimieo-praetice, rezultatele obţinute în cadrai unor olimpiade etc. Oricumr majoritatea candidaţilor admişi au fost printre cei mai buni la obiectul respectiv în clasele din care provin.
în cadrul facultăţii, în cea mai mare parte a sa, procesul de pregătire profesională se desfăşoară pe linia dezvoltării aptitudinilor speciale (specifice profilului respectiv) : aptitudini matematice, aptitudini literare, aptitudini pentru fizică, aptitudini pentru istorie etc. Pregătirea pwliopedagogicâ şi psihosocială ocupă o pondere

mult ma,i mică în programul general de pregătite profesională, deşi această. pregătire constituie nucleul central al profesiunii c/e cadru didactic. Sîntem puşi astfel în faţa unei situaţii oarecum paradoxale : în procesul pregătirii profesionale pregătirea de specialitate ocupă o poziţie principală, iar cea psihopedagogieă şi cea psihosocială o poziţie pe-eundară, pe cînd în exercitarea profesiunii cerinţele desfăşurării t»ii-oiente a activităţii educative efective solicită o coecMifeare a pregătirii pedagogice şi p>ilioFoeJale cu cea de specialitate.
Iată de ce considerăm că, înainte de a vorbi de o orientare şi selecţie profesională pentru această profesiune, este necesar să, se organizeze de aşa manieră activitatea pregătirii profesionale îneît pregătirea psihopedagogieă şi psihosocială să deţină o pondere mai mare în programul de pregătire. Or, acest lucru apreciem că nu este posibil să se realizeze dacă nu se produce o delimitare, în cadrai fiecărui profil, a procesului de pregătire a viitorilor specialişti în domeniul ştiinţific respectiv şi a procesului de pregătire a viitoarelor cadre didactice. Nu înseamnă, nici pe departe, oa ignorăm necesitatea implicării şi afirmării cadrului didactic în planul activităţii ştiinţifice. Bacă nu fc realizează la nivelul facultăţilor care pregătesc profesori conturarea unui adevărat „laboratoT" de pregătire psihologică şi pedagogică a cadrelor didactice, activitatea de orientare şcolară şi profesională în cazul in eare s-ar face, nu şi-ar atinge scopul sau şi l-ar atinge parţial, deoarece aşa cum se prezintă situaţia acum, nu sînt condiţii sufioien1, <* de dezvoltare a aptitudinii pedagogice — unul din obiectivele principale ale procesului de pregătire profesională. Or, în cazul în care se creează condiţii pentru asigurai ea acestui tip de pregătire — psihologică şi pedagogică — a eadixîor didactice întimpuil facultăţii, se impune organizarea la admitere a unui examen de selec-
170
ţie profesională care să verifice „bagajul" aptitudinal al candidaţilor şi care să aibă un caraeter eliminatoriu (aşa cum se procedează la institutele de artă unde pioba de aptitudini speciale este eliminatorie).
Asemenea examen tiebuie oiganizat in mod foarte serios, desfăşurat de cadre deosebit de competente şi utilizînd probe cit mai variate care Bă verifice dacă un candidat posed;!, şi la ce nivel de dezvoltare, „germenii" capacităţilor psihopedagogiee şi psihosociale (componente bazale ale aptitudinii pedagogice). Astfel, de exemplu, candidaţii pot fi puşi în faţa unor situaţii educative în raport cu care ei trebuie să ofere soluţiile corespunzătoare, verificîndu-se astfel capacitatea fiecăruia de a adopta ta io] diferit, de a se ,.dedubla" anali-zînd o situaţie din dublă perspectivă : a sa proprie si a unei alte persoane. Toate aceste capacităţi pe caie le-ar avea candidaţii vor fi apoi dezvoltate şi conturate pregnant în cursul piegătirii profesionale din facultate. De asemenea, pot fi depistaţi candidaţii care prezintă inapţii udini pentru munca didaetico-educativă. Avem în vedere pe cei care prezintă handicapuli fizice, ce fac imposibilă desfăşurarea activităţii eu elevii, pe cei cu tulburări comportamentale, cu diferite tulburări psihice, în forma diferitelor tipuri de psihopatii, pe cei care nu manifestă nici un fel de interes şi atracţie pentru profesiunea didactică etc.
în ceea ce priveşte orientarea, şcolară şi profesională, aceasta se poate realiza atît în ciclul gimnazial, cît şi în cel liceal. în ciclul gimnazial, pe baza depistării unor elemente ce „dehconspiră"' aptitudinea pedagogică, elevii pot fi îrdmmaji spre diferite licee de specialitate, fază intermediară pînă la instituţiile de învăţăniînt bUperior care pregătesc cadre didactice. în cadrul liceului, cu atît mai mult se poate analiza balanţa valorii aptitudinilor pentiu obiectul de specialitate şi a capacităţilor pentru activitatea pedagogică. în cazul în care balanţa ar înclina în favoarea celor din uimă, elevii respectivi ar trebui orientaţi în med necesar spre secţiile şi facultăţile care pregătesc cadre didactice. Evident că orientarta nu se poate realiza numai pe observaţii tmpirice, ci to un studiu serios, complex care să antreneze mai muîţi factori : consilieri de orienrare, oiganizaţiile de tineret, corpul profesoral, piobe speciale de diagnoză a unor capacităţi (,.pre-dispoziţîf") pentru activitatea pedagogică.

7.3. Dezvoltarea şi perfecţionarea aptitudinii pedagogice — obiectiv central al formării profesionale a cadrelor didactice

Importanţa sccial-eccncmfcă a învăţămîniu'ui a fost pregnant subliniată şi în cuvîntarea rostită de tovarăşul Nicolae Oeauşescu
171
cu prilejul macii a luturi populare organiza1 o la deschiderea anului da înrătămînt 1081 —1985. „Putem afirma, îărsi teama de a greşi, ea dacă nu am fi realizat aceste sueeesc importante în îiivăţămîat, dacă im am l'i înfăptuit — aş putea spune — această revoluţie în transformarea învăţămîntului românesc, nu am ii putut obţine nici celelalte realizări în dezvoltarea eeonoinico-socială a patriei...".
Actuala etapă de dezvoltare a societăţii noastre impune cadrelor didactici1 responsabilităţi sporite pe liuia calităţii „proInselor" activităţi lor. Ele trebuie să formeze un om nou, cu o jiersonalituite armonios dezvoltată, cu un sănătos profil psihoimoral.
Pe obicei, eficienţa muncii educative este analizată (lupi o serie âe criterii mai mult cantitative : numărul absolvenţilor, numărul promovaţilor, numărul celor cu rezultate bune,'mediocre/slabe profesionale etc. Acest gen de evaluare, desigur, este necesar <Untr-nn anumit punct de vedere însă, dup! opinia noastră, reiuUa'ele polare nu întotdeauna reflectă cu fidelitate aspectul calitativ al activităţii cadrului didactic şi, mai ales, pe baza doar a acestui inlieator nu pui cm reface drumul parcurs de elevi pînă la aceste rezultate şi stabili relaţiile de dependenţă dintre dificultăţile tntîmpinate de elevi in procesul dezvoltării lor psihoindividuale şi puhomora'e şi ansamblul metodologic (nivelul de funcţionalitate al cap votaţilor psiho-pedagogice si psihosociale) utilizat de iiec*fie

eal.ru didactic.
în general, rezultatele şcolare slnt pase în relaţii de dependenţă eu personalitatea elevului (particularităţi de virată, particularităţi psihoinAividuale, atitudini, motivaţii etc), variabile psihologice care, în condiţiile desfăşuraţii nelirijate, ner-ontrolate a procesului inşi ruc-tiv-eduoativ, pot acţiona şi ui sens pat'furbVor. Astfel, fără precizarea clară a obiectivelor, fără rosp3TtAre.ii suvîcuuaii eiapolor proiectării cu valoare de algoritm5, activitatea dida.cbieo-e.luoaiAvă se desfăşoară în toate compartimentele ei mfo influenţa improvizaţiilor. „Âtîta timp cît profesorii nu ştiu ceea ce trebuie să înveţe, nu vor şti evident ceea ce trebuie să evalueze şi civn si, evaHxeze. Definirea obiectivelor este deci prioritară printre preocupările profesorilor şi cercetă) orilor" 8. Or, în couliţiile desfăşurării dirijate, bonbtfolabe — şi aceasta este pisibil nu'nVi in carul în cave profcnrul este posesorul unui sistem de capacităţi psilxopo la^ogice şi puhoiooia'e cu un nivel optim de funcţionalitate —chiar dacă nu so poate înlătura total
s Radu, T. I., Proiectarea activităţii didactice, In Huli, T. l. (c:n-J!, Sin'ezs ds didacti tî mtiernî, Buîureşti, 1933 (cuiere editata d^ „Tribnna şcolii").
* T.nirneur, Y., !)• la crUiqu-: d»s ecim'ii'i el des njles ssolalres otn unjţtargisse-m;nl de VenahiiUoa pHagr>§lqUî, la „Educatiaa. Ti-ibaiia libre", ur. 13'., octobre, 1981.

intervenţia unor astfel do variabile, acţiunea lor va veni dîhtr-un plan oarecum secundar. „Oeca ee se cere astăzi unui prdffsor este să cunoască acele domenii ale psihologiei care îl fac apt : a) sŞ 8e cunoască pe sine ; b) să cunoască temeinic psihologia elevului; c) să cunoască psihologia clasei de elevi pe caro o conduce'"7.
Xoi consideram ea, pe ungă evaluarea ean1 if aiivă a randamentului şebîar, să se introducă un sistem do evaluare calitativă, utilizîn-du-se indicatori de ordin psihologie şi psihosocial cu ajutorul eărord se e. idenţiază mult mai exact şi mai real nivelul de eîiei< nţă a aet?-vităţii cadrului didactic şi, respectiv, nivelului competenţei sale profesionale.
Indicatorii de ordin psihologie vizează achiziţiile în filai) p&iho-intelectual, cum ar ii :
— aptitudini şi deprinderi intelectuale;
— modalităţi şi strategii rezolutive;
— posibilităţi de analiză şi interpretare a unor fenomen* ;
— capacităţi şi stiategii creative;
— modalităţi de experimentale, verificare şa control;
— capacităţi «Le transfer şi aplicaie a isnor deprinderi intelect uale;
— iniţiativă şi independenţă în analiza şi evalut'i*;? informaţiei :
— reveîfşîbilitatea şi flexibiliilat ca sîstemtiltd operaţiilor inţe^ leetuaîe şi ale acţiunilor nsentale (uşuriBţa trefeeiii de la teoretic-explicativ Ia practic-a] Jicatir, de la infoimaţie la operaţiei
Indicatorii de ordin psîhosoeial vilea^ă t chizifiilo psiht c< i j or-tameutale ale elevilor, cum ar 11:
— modalifSţi de abordare mterperEoB&lă ;
— capacităţi ve int^giare la Bheltfl «mpidui şi în acftil infer-personal;
— nivelul şi calitatea airtoexiDoaiJterii şi autoapreoieiii pefso*-ftale;
— iHodalităţi şi strategii de rajorlaro indiviâuald la sisienjul de norme şi valori acceptate şi pion cs «te de grupul de a]: viei > i'.;, ;
— nivelul de coeienţă al cciuioitaiiientului Ia rhtl j.ii.j al şi taterpersonal (sinceritate pau eompoitamelrt dtrplieitar);
— modalităţi de relaţionali ft intereselor persoBale ou cele colective, grupale.'
' Bogd.nr, T. A.. Brtt'i.n, T. Udaţii profeser-ihei ţi pregătirea].ul.dqi ' .. viitorilor profesori, în RiCv, î («oid.). Psilolcgia tducajki { dezvoltării, Edit. Ac: den iei, Bucureşti, 1983.

Urmărindu-se aceşti indicatori in evaluarea randamentului şcolar, a eficienţei activităţii instructiv-educative, putem individualiza mult mai bine „contribuiia" proprie a aptitudinii pedagogice a cadrelor didactice in cadrul sistemului de factori care pot interveni în procesul formării şi dezvoltării personalităţii elevilor. în felul acesta ar creşte mai mult responsabilitatea cadrului didactic în desfăşurarea activităţii sale profesionale, îq stimularea şi dezvoltarea creativităţii elevilor. „Dar cum am putea să cultivăm creativitatea atita vreme cît noi înşine, ca educatori, nu ne străduim să dăm dovadă de ingeniozitate, creînd situaţii adecvate do manifestare a creativităţii elevilor şi studenţilor hioştri, dacă noi înşine nu practicăm o pedagogie a creativităţii?" â.
7.3.1. Formarea aptitudinii |»<>da«go«|ie« a personalului didactic în instituţiile edueaţioanic specializate
După cum este cunoscut, instituţiile de la noi din ţară, in cadrul cărora este pregătit şi format personalul didactic, sini Uceole ijeda-gogice, pentru învăţători şi educatoare, facultăţile din cadrul universităţilor, pentru profesori, ciclul gimnazial şi liceal, specializaţi în disciplinele fundamentale (matematica, fizieăi, chimie, biologie, istorie etc.) şi facultăţile din instituţiile de învăiămint specializate în direcţia formării artistice şi sportive, pentru profesori de muzică, desen, educaţie fizică.
La nivelul tuturor acestor instituţii:, în cadrul planului de iuvă-ţămuifc, sînt incluse diferite forme organizatorice destinate pregătirii pslhopedagogice a personalului didactic : cursuri, seminarii de psihologie şcolară, pedagogie,

metodică, practică pedagogică.
Avîud în vedere solicitările concrete, eîective, practice din timpul exercitării profesiunii didactico, noi considerăm — aspect la care ne-am mai referit — că, In aasamblu, programai de pregătire psihopedagogică este insuficient, afirmaţie ca.re ne-a fost confirmată de elitre cadrele didactice cu diferite prilejuri: inspecţii de grad, examen de definitivat şi de grad., simpozioane, întîlnirî la Casa corpului didactic etc. Pe de altă parte, daci procedăm la o analiză comparativă a pregătirii pe liuie psihologicii şi pedagogică de la nivelul diferiteloi facultăţi constatăm inexistenţa, unui program unitar, ceea ce înseamnă că nu peste tot în organizarea planului de pregătire a viitorului personal didactic se au în vedere cerinţele şi exigenţele reale ale

8 Gergîiit, I., Creedioltalea — trăsătură de b aă a penoialUiţii prafesomlui^tnvol-
A fi educator, Edit. didactică şi pedagogica, Bucureşti, 1978.

174

profesiunii didactice. Astfel, dacă ne referim la pregătirea, psihologică a cadrului didactic — una dintre dimensiunile de bază ale competenţei sale profesionale 9 — putem constata că la unele facultăţi numărul de ore afectat este mai mare, la altele nu este prevăzut seminar, toate acestea afectînd, desigur, buna pregătire psihologică a celor care, privind din perspectiva viitoarelor responsabilităţi profesionale, vor trebui să intervină în sens formativ-corectiv-construc-tîv în universul psihologic al tinerilor aflaţi în plin proces de formare $i maturizare.
Pe de altă parte, activitatea specifică disciplinelor care se ocupă eu pregătirea psihologică şi pedagogică, se desfăşoară în mai mare măsură izolat, compartimentat, fără a se insista prea mult în direcţia conturării unor modalităţi şi forme organizatorice care să asigure o mai maro întrepătrundere a disciplinelor respective, realizîndu-se astfel o tratare şi abordare interdisciplinară a unor fenomene ale realităţii şcolare. Deosebit de utilă se conturează a fi practicii pedagogice, care presupune cunoaşterea directă, nemijlocită a şcolii, a problemelor ei, a diversităţii formelor de activitate şcolară şi extra-şcoîară, a metodologiei şi tehnologiei utilizate, a personalităţii şi psihologiei elevilor, a comportamentului didactic în raport cu cerinţele diferitelor situaţii educative.
Desigur, în această perioadă observaţia este una din metodele utilizate cel mai mult însă, rezumarea numai la ea devine cu totul Insuficientă. De asemenea, ea nu trebuie să se reducă doar la surprinderea întîmplătoare, spontană a unor fenomene şcolare sau :t unor evenimente instruc|ionale, ci ea trebuie organizată riguros de către cel ce se ocupă ou îndrumarea activităţii practice. în acest sens, noi am utilizat în activitatea cu studenţii un fel de ghid al observaţiei psihopedagogice10, care cuprinde 3 direcţii de urmărit, şî anume : a) asupra procesului de predare; b) aspura procesului de asimilare; c) asupra examinării şi notării (v. anexa nr. 10).
Un instrument mai recent elaborat11, în forma unei grile de observaţie sistematică a relaţiilor profesor-elevi, se dovedeşte a fi foarte util pentru procesul de formare şi perfecţionare a cadrelor didactice. Grila propriu-zisă este o matrice cu două intrări (reproducem m fig. nr. 7.3.1 versiunea ei simplificată) in care rubricile verticale (coloanele) cuprind toate categoriile comportamentale avute

9 Oprescu, V., Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului, Edit. Scrisul românesc, Craiova, 1983.
10 Elaborat de Golu, P., Gaicdra de pedagogie-psihologie, Univ. Bucureşti.
Potolea, D., Grilele de observaţie sistematică; rolul lor în identificarea şi formarea/ erfec[ionarea competenţelor pedagogice, în „Rev. de pedagogie", 4/1985.

175

în vedere, iar rubricile orizontale identifica secvenţele de instruire, marcînd schimbai ea categoriei comportamentale. Aternenoa grile observaţionale pot îndeplini, de altfel, mai multe funcţii12 : a) dos-criptiv-constatative : identifică ponderi si profile comportamentale didactice; b) explicativ-nounatrve : decelează conduite ale. profesorului icsponsabile pentru succesul învăţării elevilor, care prin

	Profesori										Elevi				
	I.D.	E.S.	E.I.	S.1	I.	S <'..		! M .	H M	R C	re|		A.I.		M.
				S.M. Ut-p.	S.M. Kee.	S.C. rr.		Sp .					Aii	\iu	Sc.
1		X													
2					x										
:î										<					
4							<								
5															
n															

Toi - al											

Leijenda
,
Fig, nr. 7,3.1. 0 grilă jitritru analîia relaţiilor profesor-elevi.
: ţ.D. — formvilează instrucţiuni, dă directive; E.S. — enunţuri de restnieturare (aAunţă o!iiecli\c; marc! caxă treeci
altă temă, idee etc.) ; K.l. — expune, prezintă infonnaţii; S.M. — solicitări cognitive de memorie; S.M. Rep. — reproducere, repetare, S.M. Rec. — recunoaştere ; S.C — solicitări cognitive convergente;
S.C.Tr. — traducere, reformulare (enunţarea în termeni proprii a Bn< m\.ii, decodificarea unei metafore, a unei schije tehnice etc.); S.C.com — analize comparative (efectuarea de comparaţii pentru stabili similitudini, diferenţe intre obiecte; procese ele.);
Miscellanea ;
răspunsuri cognitive Ce memorie ;
răspunsuri de tip convergent;
răspunsuri de tip evaluativ ;
activităţi independente;
activităţi independente individuale!
activităţi independente grupale;
Miscellanea.
■ca la o
ii s'cîi-a sc
M.Sp.
R.M.
R.C.
R.E.
A.I.
A.i.I.
A.i.G.
M.Sc.
Ibidem.

generalizare, devin convertibile în norme sau în strategii didactice; c) evaluat ive : orientează şi mijlocesc aprecierea activităţii profesorului de clasă; d) formative : servesc formării continue a personalului didactic;
Avînd asigurată pregătirea psihologică, pedagogie;! ţi metodică, studenţii practicanţi trebuie să se integreze efectiv în sistemul activităţilor şcolare pentru a asigura un înalt nivel de funcţionalitate capacităţilor şi aptitudinilor necesare, solicitate de aceste activităţi. Aşadar, calea cea mai bună pentru formarea cadrelor didactico sînt activităţile practice care, în viziunea unor autori13, sînt destinau) să dezvolte 5 categorii de deprinderi, ţi anume: 1. observaţia; 2. planificarea; 3. organizarea şi conducerea clasei; 4. comunicaro şi interacţiune ; 5. evaluarea. De asemenea, în aceeaşi direcţie, experimentele făcute asupra lecţiilor" ea episoade dramatice, a atmosferei clasei si. punerii în scenă mi sugerat că arta profesorilor poate fi cultivată şi perfecţionată,14.
Xn urma reorganizării învaţămmtnlni nostru pe baze noi, moderne, realizîndu-se o mare diversitate de profile, mai ales a invăţă-mîntului liceal şi profesional, au fost introduse discipline şcolare şi tipuri de activităţi noi, organizate şi conduse de cadre de specialitate, absolvenţi ai învăţăunntului .superior tehnic, economic, juridic ete. Este adevărat că, în planul de învăţămînt al acestor instituţii d« învăţămînt, sînt incluse ore pentru pregătirea pedagogică şi pentru practica pedagogică însă, dacă raportăm la sistemul de pregătite psihopedagogică din cadrul facultăţilor universităţii, constatăm că mi este deloc suficient. In fond, nu au aceleaşi responsabilităţi în Activitatea educativă din scoală şi cei care predau disciplinele — să le zicem tradiţionale — şi cei care se ocupă cu pregătirea la unele discipline tehnice şi tehnologice?
Hi în ceea ce priveşte învuţămîntuî superior, cei mai buni absolvenţi — este vorba, mai ales, de competenţa pe linia specialităţii — capătă statut de cadru didactic, oeupuidu-se de pregătirea şi educarea studenţilor. Şi aici, la acest nivel al şcolarităţii, este nevoie de o solidă pregătire; psihopedagogieă, de aptitudini pedagogice şi psihosociale, pentru a asigura o creştere a eficienţei activităţii desfăşurate. „Un profesor bun este eel care asigură achiziţiile studentului, dar şi satisfacţia acestuia"15.

13 Webster, M., Hom to Pio'hicc Bellcr Teaekns &;/ RcailfJ Tijiivi, In Education (odaij. „Jcunial of Uie Collegc of Preceptore", voi 30, nr. 3, 1980.
14 Rubin, L., The Artist Teaeher, in „Journal of Educalion", voi. 163, nr. 2, 1981. 16 Cruickshank, D. K., Kennedy, J. J., Busch, A., Myers, B, CUor teaehing :.
what is ii?, în „Briti1,!! Journal of Teacher Education", voi. 5, nr. 1, Jaireary, 1979.

în ultimul timp, se acordă toi mai multă atenţie pedagogiei tnvăţămîntului universitar datorită necesităţii reale de a se perfecţiona metodologia organizării şi desfăşurării activităţii instructive şi educative universitare. Simpozioanele şi lucrările elaborate18 sînt dovezi edificatoare în acest sens.

7.3.2, Forme şi cadre instituţionale de perîecţionare a personalului didactic

în baza piineij>iului educaţiei permanente, după absolvirea tipurilor şi formelor de activitate specifice formării pe linie profesională, nu poate fi considerat încheiat şi definitivat procesul pregătirii soeioprofesionaîe. Cu atît mai mult, în ceea ce priveşte profesiunea didactică, procesul formăm şi perfecţionării personalului didactic se constituie ca un proces continuu, pe toată durata exercitării acestei profesiuni. „Este acceptat în mod universal că o calitate mai bună a nivelului şcolii depinde de o mai bună calitate a> pregătirii profesorilor" ".

Asigurarea unei înalte competenţe profesionale a tuturor cadrelor didactice din învăţământul nostru devine o cerinţă fundamentală în etapa actuală în care, fată de ritmurile extrem de rapide de creştere a eficienţei productive în diferite ramuri economice, ,,nu-î grea să observăm că practica educaţională s-a schimbat destul de puţin, iar „productivitatea" sa este comparativ mai scăzută"1*. Aceasta înseamnă că ea nu manifestă întotdeauna o înaltă adaptabilitate în raport cu cerinţele noului cadru organizatoric al şcolii — ce are la bază principiul ferm al integrării cu cercetarea şi producţia — fiind necesar, în consecinţă, să fie supusă continuu unui amplu proces de inovare1S.

Printre multiplele căi do influenţare în vederea restructurării practicii educaţionale şi subordonării ei flexibile principiilor cate stau la baza organizării şi desfăşurării învăţămînluluî românesc se

16 Dăm, ca exemplu, Ncacsu, I., Tomşa, Gh., Seminarul didactic universitar-Tipvri şi structuri de seminarii, T.U.B., 1985; Zlate, M., Metode actw-participalwe de grup utilizate in activitatea seminarială, T.U.B., 1986.

17 Scurati, C., Methods And Didactica1 Approctches in Primari) Education, In „Journal of Abstracte in International Education", \ol. l:ţ, nr. 11984.

18 Popescu-Ioviţ, •!, Ylăseear.u, L., învăţare* >t noua revoluta' tehnologică, Edit. politică, Bucureşti, 1988, p. 25

19 \ lăsecanu, L., Decizie şi inovaţie in invăţămin!, Edit. dtdacUcă şi peAtigogică, Bucuveşti, 1979.

înscrie şi activitatea iostituţionalizată de perfecţionare a personalului didactic. După cum este precizat în Metodologia organizării, şi desfăşurării activităţii de perfecţionare a pregătirii personalului 'didactic 20 „întregul sistem de perfecţionare a pregătirii profesionale a personalului didactic are ca scop însuşirea temeinică a disciplinei de specialitate şi a metodicii predării acesteia, a ideologiei şi politicii partidului şi statului nostru, a realizărilor noi în domeniul specialităţii şi al pedagogiei, a metodelor de muncă cu preşcolarii, elevii şi studenţii, în concordanţă cu sarcinile ce revin învăţămîntului din documentele de partid, cu dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii, cu cerinţele procesului instructîv-educativ".

Sistemul perfecţionării instituţionalizate a personalului didactic cuprinde practic toate cadrele ce activează la toate nivelele de şcolaritate : învăţători şi educatoare, profesori din învăţământul gimnazial, liceal, profesional, de maiştri şi din cluburile sportive şcolare, specialişti din producţie care predau discipline tehnice şi tehnologice în liceele industriale, agroindustriale, silvice şi sanitare, maiştri-instruetori din toate unităţile de învăţămînt, cadrele didactice din tnvăţămîntul superior, cadrele de conducere ale instituţiilor şcolare şi ale inspectoratelor .şcolare.

Pentru fiecare categorie ui parte sîut prevăzute mai multe tipuri de activităţi, cum ar fi, de exemplu, pentru perfecţionarea pregătirii profesorilor din invăi/imîntu! gimnazial, liceal, profesional, de maiştri şi din cluburile sportive şcolare21: — cursuri de perfecţionare cu durata de un an, la fiecare 5 ani, organizate pe baza studiului individual şi a unei sesiuni de activitate colectivă, pe timp de 18 zile lucrătoare îu perioada vacanţelor; — participarea ia activitatea de cercetare şi de inlroducere a progresului tehuic în înlre-prinderile pentru care preguk'bC for la de muncă; — stagii în unităţi productive de profil, organizate potrivii legii; — activităţi meto-•-ştiinţifice organizate in colectivele de catedră, comisiile metodice, cercurile pedagogice, societăţi ştiinţifice; — consfătuiri şi schimburi de experienţă;—activităţi de pregătire ae xamenelor pentru definitivarea în funcţia didactică şi pentru obţinerea gradelor didactice 21; — doctorat; — instruiri periodice pe probleme profesionale, pedagogice şi politico-educative de actualitate.

20 jtfetodoloqia organizării şi desfăşurării actioilăfii de perfecţionare a pregătirii Personalului didactic, MEI., Bucureşti, 9011/1985

21 Ibidem, p. 4 — 5.

2J Unii autori consideră că nici una dintre formele (Ic perfecţionare organizată nu aft efect formati\ alit de pronunţat ci acela pe care ii realizează pregătirea pentru ebţi-lerea gradelor didactice (% . Vintilcscu, 1) , liiloprrfecţinnare ?i creativitate in activitatea 4ut«ctică, in „Uev. de pedagogie", 9/1985.

în ultimii ani, s-au înregistrat progrese în multe planuri sie activităţii de perfecţionare a personalului didactic23:

organizarea noului cadra instituţional al acţiunii de perfecţionare, în concordanţă cu prevederile Legii educaţiei şi învăţămîntului; conceperea unor forme variate, de perfecţionare şi adecvate cerinţelor îm ăţămintului nostru, constituite într-un sistem închegat, unitar; aplicarea unei metodologii unitare de programare şi de cadenţă a participării tuturor cadrelor didactice la diverse forme de perfectioitare; stabilirea unui conţinut adecvat, concretizat în programe pentru toate specialităţile; conturarea unor metodologii de lucru şi a unui sistem de evaluare specifice activităţilor de această natură-, participarea celor mai valoroase cadre didactice la realizarea acţiunii de perfecţionare ş.a.

întrucît noi am lucrat efectiv şi am organizat cercetări ma* ales pe loturi de profesori participanţi ia reciclare, prezentăm în eon-tinuare cîteva din datele şi concluziile mai importante care s-au co -turat. Organizarea şi desfăşurarea activi!aţii de perfecţionare (it ciclare) a personalului didactic se confruntă cu unele dificultăţi ce pot fi împărţite în doua categorii: a) obiective şi b) subiective. în prima categorie includem, mai întîi, numărul de ure relativ mie în «aport cu ampla problematică de natură psihopedagogie» şi sistemul de activităţi (prelegeri, seminar, lucrări, aplicaţii practice) prevăzute în cadrul programei de perfecţionare*. IStrîns legat de acest aspect, datorită manierei intensive de lucru, ajungindu-sc uneori eltiar la 10 ore de activitate zilnic, se creează dificultăţi privind participarea activă şi asigurarea retenţiei informaţiei transmise.

în catârul dificultăţilor de ordin subiectiv includem, în primul rîud, pe cele determinate de modul de raportare molivaţjonal-atitti-dinală a cursanţilor la activitatea de perfecţionare. Montajul psihic al cadrului didactic cursant poate fi influenţat de mai mulţi factori 23: a) eu cît are mai mare vechime, cadrul didactic acceptă mai puţin ideea unei perfecţionări; b) „desemnarea din oficiu" de către conducerea instituţiei şcolare (sau de către inspectoratele şcolare) poate determina conturarea unor comportamente de opoaiţie pasivă, sau chiar directă, explicită; e) noua situaţie de ..elev", chraff da<vă pentru perioade mici de timp, nu este acceptată întotdeauna uşor ele către cursanţi.

M Radu, T. I., Noi exigenţe ale activităţii de pcrfaţ;onare a pregătirii profcsior.de a personalului didactic, in „Rev. de pedagogie", 11/1985.

* Noi avem în vedere numai pregătirea pedagogică, psihologică şi metodicii.

s4 Mucehielli, R., Metode active in pedagogia adulţilor, l^rtit. didactică şî pedagogică, Bucureşti, 1982, p. 22—23.

îi! al doilea rînd, includem dificultăţi subiective determinate de gradai, mai mult sau mai puţin accentuat, de neomogenizare a cursanţilor privind fondul lor aperceptiv, nivelul de cunoaştere şi funcţio-ualitaie al limbajului psihopedagogie, ca rezultat al formării şi auto-formării profesionale. Asemenea deosebiri interindividuale determină, Ja nudul lor, o anumită diferenţiere a expectat iilor în raport cu eficienţa activităţii de perfeeţionarej

Plecînd de la asemenea constatări, am organizat o cercetare pe mi lot de 3 90 de profesori de fizică — participanţi Ja activitatea de reciclare în perioada aprilie şi iulie 1984. S-a aplicat, la început, un chestionar, xM&d, printre altele a) nivelul de deschidere motivai io-nală şi atitudinală faţă de activitatea de perfecţionare; b) aspecte privind vechimea şi formele de perfecţionare la care au mai participat; c) expectaţiile privind informarea psihopedagogieă; d) nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate a unor concepte psihopedagogice, <>) perceperea locului şi rolului pregătirii psihopedagogiee şl psihosociale în sistemul pregătirii profesionale a cadrului didactic. Succint, vom prezenta cîteva din rezultatele obţinute.

st. Folosind o scară de apreciere tip Liclcert, cursanţii trebuiau şă aprecieze gradul de necesitate şi utilitate a activităţii de perfecţionare pe linie psihopedagogie» (în cea mai mare măsură, în mare măsură, în oarecare măsură, în mică măsură, în foarte mică măsură). Răspunsurile primite demonstrează că unii subiecţi manifestă rezerve în ceea ce priveşte importanţa şi utilitatea acestei activităţi pentru pregătirea lor profesională. .Desigur că o asemenea atitudine, existentă la începutul activităţii de perfecţionare, este întreţinută şi de particularităţile montajului psihic caracteristice cadrului didactic cursant menţionate de 11. Muechielli, defavorizînd gradul de deschidere şi participare activă a profesorilor la activitatea de perfecţionare;

b. La nivelul lotului se constată o deosebit de accentuată diferenţiere interindividuală, ceea ce determină sporirea gradului de neomogenizare a grupelor de perfecţionare. în ceea ce priveşte vechimea, cursanţii se înscriu pe un continuam, avind la extreme o amplă experienţă didactică, de peste .30 de ani, şi o experienţă didactică mai redusă, între 5—10 ani. Pe de altă parte, se constată inexistenţa uuei anumite ritmicităţi şi, respectiv, continuităţi în participare la perfecţionarea activităţii a unor cursanţi, existînd cadre didactice care, în intervale mici de timp, au participat la mai multe forme de perfecţionare în timp ce alte cadre didactice, pe intervale mai mari de timp, nu au participat în asemenea proporţie. Or, în cadrul Legii ftr- 2/1971 privind perfecţionarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unităţile socialiste este stipulat că fiecare persoană, indiferent de

pregătirea sa soeioproi'essională, este obligată să participe, în perioada» unui cincinal, cel puţin o dată la o formă de perfecţionare a activităţii sale;

c) Comparînd expectaţiile cursanţilor privind informarea psiho-pedagogieă şi montajul lor psihic, privind participarea ia activitatea de perfecţionare, am constatat existenţa unor situaţii oarecum contradictorii : deşi unii manifestă tendinţa de subapreciere a necesităţii şi utilităţii participării la perfecţionare, solicitaţi să precizeze în

legătură cu ce componente sau aspecte ale procesului de invăţămînt resimt mai mult nevoia informării şi perfecţionării, marea r/.ajoritate a cursanţilor manifestă o largă deschidere spre probii mfh ăt ordin psihopedagogia şi melodie, amplu dezbătute în literatura de. s-pecialitate, cum ar fi: tehnologia educaţională şi tehnologia didactică, operaţio-nalizarea obiectivelor şi proiectarea didactică, perfecţionarea metodologiei didactice, modalităţi de evaluare a eficientei activităţii însirM-tiv-educative;

d) Acest parametru a fast urmărit prin mai multe întrebări eare-i determinau pe cursanţi să precizeze, pe de o parte, în raport cu care dintre conceptele p&ihopedagogice mai noi, de care au luat cunoştinţă, im cunosc suficient conţinutul lor, şi pe de altă parte, cum procedează concret, în organizarea şi desfăşurarea activităţii didactice. Lăsînd la o parte faptul că au fost întîlnite şi unele mici madvertenţe în utilizarea terminologiei psihopedagogice, cadrele didactice prezintă, in răspunsurile lor, drept „necunoscute" concepte care reflectă preocupările şi deschiderile noi, moderne, pe linia perfecţionării procesului de invăţămînt: proiect didactic, motivaţia învăţări, obiective operaţionale, învăţarea deplină, metode active, algoritmic şi euristic în învăţare, personalitatea elevului şi cunoaşterea ei etc. Urmărind cel de-aî doilea aspect, am constatat, că, în organizai-ea şi desfăşurarea activităţii instructiv-educative, unele cadre didactice se desprind mai greu de anumite modalităţi 1 radiţionale, mai ales de obişnuinţa şi deprinderea de a respecta cerinţele treptelor formale ale unei lecţii, în viziune clasică;

e) Precizarea locului şi roiului pregătirii psihopedagogice şi psihosociale, care în viziunea noastră constituie componente de bază, cel puţin la fel de importante ca pregătirea strictă de specialitate, a fost condiţionată în mare măsură de nivelul de instruire şi formar* profesională pe linia acestor dona componente, oarecum defavorizat faţă de cel realizat pe linia specialităţii.

După ce am „văzut" care sînt particularităţile specifice lotului de cursanţi investigat, privind atît fondul iniormalional şi aptitudinal pe linie psihologică şi pedagogică, cit şi motivaţia şi expecta-ţiile în raport cu activitatea de perfecţionare, ne-am organizat sis-

temui de lucru, reaKzînd o abordare diferenţiată a tematicii, aeeen-tuînd mai mult spre laturile mai „slabe" ale sistemului de pregătire a cursanţilor. Prin activităţile organizate am urmărit mai multe obiective, pe care le putem sistematiza astfel: formarea unei imagini de ansamblu, unitare, privind pregătirea profesională a cadniîiii didactic, eu precizarea locului şi rolului laturilor componente şi a ini errelaţiilor din ti e ele; realizarea unei mai maii deschideri motiva-ţional-atitudinale faţă de necesitatea şi utilitatea unei continue formări şi perfecţionări pe linie psihopedagogieă şi psihosocială*; formarea capacităţii de aplicare în activitatea practică a unui tip de ...raţionament didactic", care înseamnă asigurarea unei depline coerenţe în proiectarea şi desfăşurarea activităţii didactice şi, totodată, asigurarea unui control mai sever al eficienţei acestei actiVităţi; abilitarea cursanţilor cu cele mai noi achiziţii ale ştiinţelor psih'o-pedagogiee, insistînd în special pe creşterea nivelului lor de funcţionalitate. Conceptul central care a polarizat atenţia şi activitatea ciu'sanţilor a fost cel de proiectare a activităţii didactice, în sens de pregătire şi anticipare a activităţii efective desfăşurate cu elevii. Ne-am ghidat după principiul „lucrul didactic bine făcut" este condiţionat fundamental de „lucrul didactic bine gîndit" 35. PorniM de la respectarea exigenţelor adresate realizării unui proiect de activitate didactică, am insistat apoi asupra tuturor elementelor sale componente: obiective, resimse educaţionale, strategie didactică, evaluare. Fiecare cadru didactic a primit ca sarcină concretă să întocmească un proiect didactic şi să compare avantajele lui în raport cu planul de lecţie tradiţional. Am acordat, de asemenea, atenţie importanţei asigurării cadrului psihosocial al z'elaţionărli interpersonaîe profesor-elev, a valorificării resurselor educogene aîe climatului psihosocial din grupul de elevi. Deoarece cadrele didactice au recunoscut, direct sau indirect, că le lipseşte informaţia privind psihologia personalităţii elevului, precum şi psihologia grupului de elevi, am afectat o parte din timp problemelor şi aspectelor de ordin psihologic pe care le reclamă organizarea acivităţii didactice şi educative, metodelor şi mijloacelor de cunoaştere efectivă a particularităţilor psihice individuale sau a particularităţilor specifice unui grup (sintalitatea grupului de elevi). Am stimulat continuu cadrele did&c -tice să manifeste largă deschidere şi să formuleze propuneri privind, continua îmbunătăţire a activităţii de perfecţionare a personalului didactic.

* Desigur qă nici vin moment nu am subestimat necesitatea perfecţionării pe linie de specialitate, însă noi am insistat în special asupra componentelor de natură psihopedagogieă si psihosocială ale pregătirii cadrului didactic.

26 Jinga, I , Inspecţia şcolară, Edit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1983.

în urma desfăşurării întregului evantai de activităţi propuse, am ajuus la conturarea eîtorva proptuieri şi recomandări privind creştere» eficienţei sistemului de perfecţionare a petsonahilui didactic :

a) asigurarea, pe cit posibil, a unui grad mai mare de omogenizare a seriei şi grupelor do perfecţionare (reciclarea), excluzind, astfel, diferenţele mari ce privesc mai ales vechimea şi numărul participărilor la activitatea de perfecţionare;

b) formarea unei atitudini pregnant pozitive la cadrele didactice participante la activitatea de perfecţionare; această, activitate să nu însemne — aşa cum este înţeleasă, din nefericire, uneori — o „sancţiune" indirecta a

rezultatelor activităţii inslructiv-eduealive, ei o necesitate pentru orice educator, deoarece ea presupune, în principal, asimilarea celor mai noi achiziţii din domeniul cercetării psiliopedagogice;
c) asigurarea unei anumite ritmicităţi a participării ia activitatea de perfecţionare a cadrelor didactice, pentru a se evita discrepanţele mai mari între cei care beneficiază, mai des de asemenea activităţi şi cei cave, din diverse motive, stat mai rar solicitaţi;
d) evitarea, pe cit posibil, a desfăşurării activităţilor de perfecţionare la sfârşitul anului şcolar, cînd curba oboselii atinge maximum, datorită,, mai ales, solicitărilor specifice din această perioadă (exa-men de admitere, de trepte, bacalaureat);
e) organizatorul activităţii de perfecţionare trebuie să cunoască mai bine particularităţile specifice grupurilor de cursanţi, precum şi propunerile lor privind inferiuaţia psifieiogieă şi pedagogică de care au mai mare nevoie;
f) conturarea unor modalităţi mai clare si mai exacte de eya-luare a rezultatelor activităţii de perfecţionare a cursanţilor, în vederea ridicării la noi cote de eficienţă a acestei activităţi;
g) valorificarea în jilan secundar a iezultatelor activităţii de perfecţionare. în sensul că fiecare cursant trebuie solicitat ca, prin diferite forme (cercuri metodice, consiliu profesoral cu temă, schimb de experienţă între cadre didactice etc), să transmită din experienţa acumulată în curara1 perioadei de perfecţionare a cadrelor didactice de la nivelul instituţiei şcolare respective:
h) organizarea unor investigaţii şi cercetări de natură psiho-pedagogică în cadrul şcolii, iniţiate şi conduse de cursanţii care au beneficiat de activitatea de perfecţionare;
i) urmărirea concretă, de către factorii de control (directori, inspectorate) a modului în care achiziţiile realizate în timpul perioadei de perfecţionare sînt aplicate în activitatea instructiv-edneativă.

in afară, de aceste aspecte, desigur că sîntem de acord şi eu recomandările făcute de alţi autori privind creşterea eficienţei activităţii de perfecţionare a cadrelor didactice, cura ar fi, de exemplu, următoarele 2S :
1. Programele de perfecţionare să aibă un caracter mai flexibil, oferindu-sc posibilitatea dezbaterii unor probleme pedagogice solicitate de candidaţi, tematica lucrărilor pentru gradul I să nu fie atîi de restrîn.iă si să ofere candidaţilor posibilitatea alegerii unor teme neprevăzute în programă;
2. Pentru a asigura unitatea informării şi acţiunii pedagogice e necesar ca cea de-a doua etapă a cursurilor de perfecţionare să fie programată în timpul desfăşurării procesului de învăţămînt şi să dobîndească forma unui stagiu de activităţi practice în şcoli, laboratoare, cercuri, biblioteci, prezentări de lucrări ştiinţifice;
3. Să fie elaborate programe diferenţiate pentru formele de perfecţionare, evitîndu-se astfel repetările;
4. Să se acţioneze organizat pentru mărirea posibilităţilor de documentare în şcoli prin difuzarea cărţii pedagogice şi organizai'ea în licee a unor centre de documentare.

7.3 3. PerlVeJiomirea aptitudinii pedagogice şi a competenţei profesionale — sarcină permanentă a fiecărui cadru didactic

Act ivitatea de perfecţionare, desfăşurată în cadru instituţionali-zar, reprezintă doar un moment al procesului continuu de formare şi perfecţionare a personalului didactic. Cercetarea si inovarea în procesul de învăţămînt constituie un contirmum, de aceea, fiecare cadru didactic trebuie să fie permanent racordat la tot ce apare nou pe tărîmul amplei activităţi instructiv-educative. „Conştienţi de răspunderea socială care le revine, oamenii muncii din învăţămînt încep procesul de autoperfecţionare a activităţii încă din primele zile petrecute la catedră şi-1 continuă apoi toată viaţa, pînă la încheierea misiunii pe care au avut-o de îndeplinit1'27.
Procesul de autoperfecţionare îl privim în dublu sens, adică şi pe linia informării psiliopedagogice şi pe linie formativă, a experimentării şi încorporării în activitatea desfăşurată a unor noi modele comportamentale. In ceea ce priveşte informarea psihopedagogică, fiecare cadru didactic trebuie să manifeste un interes mai mare şi,
"" Popcangă, V., Perfecţionarea, factor pedagogic de ridicare a calităţii iiuiălămin-fului, iu „Hcv. de pedagogie", 4/1981. 27 Yintilescu, IX, Op. cit.

totodată, o mai mare constanţă în lectararea unor lucrări publicate (cărţi, studii, articole) care oferă în permanenţă publicului cititor date şi rezultate ale unor cercetări experimentale, ale unor modalităţi noi de organizare şi desfăşurare a activităţii instiuctiv-educative, ale aplicării unor metode de cunoaştere a elevilor, a grupurilor şcolare etc. In acest sens, se fac recomandări28 în vederea studierii celor mai noi sinteze contemporane, pe probleme de psihologia dezvoltării şi a educaţiei, pe probleme de sociologia educaţiei, de cunoaştere a psihologiei vîrsteîor, de autocunoaştere şi intercunoaşlere psihosocială. De asemenea, trebuiesc studiate şi cunoscute cercetările care desluşesc sensul nou şi natura educaţiei ca relaţie umană, ca gen de interacţiune socială a persoanelor angajate, cu întreaga disponibilitate spirituală şi morală în acest proces.
Orice educator care nu manifestă interes şi receptivitate pentiu literatura psihopedagogică, pentiu rezultatele obţinute de întregul front de cercetare psihopedagogică, este sortiţi să rămînă în cadiul unor modele comportamentale didactice rigide şi siereotipe. „Cine nu se informează nu se poate adapta, nu poate să-şi îndeplinească sarcinile la nivelul cotelor impuse de programa scol ai ă şi mai presus de ea la acelea ale vieţii şi societăţii" ".

Desigur, nici informarea intensivă, în campanie, prilejuită, de regulă, de anumite momente în evoluţia profesională a cadrului didactic, cum ar fi, de pildă, examenele de definitivat şi de grad, nu ajută prea mult dacă informaţia acumulată nu capătă funcţionalitate, integrînd-o activ în comportamentul său profesional. Degeaba, cu ocazia unui examen, un cadru didactic ia cunoştinţă de ceea ce înseamnă conversaţie euristică, problematizare etc, dacă efectiv, în activitatea sa, nu promovează asemenea metode de învăţămînt. Sau, total ineficiente sînt informaţiile privind modul actual, modern, de tratare a lecţiei ca avînd componente de natură tridimensională so (funcţională — scop, obiective; structurală — resurse umane şi materiale •, operaţională — mod de realizaie) dacă practic, în activitatea de clasă, el promovează un sistem de lucru neorganizat şi nedirijat, alcătuit frecvent cu diferite improvizaţii.

A fi bine informat pe linie psihopedagogică nu înseamnă automat şi un înalt nivel al competenţei profesionale, deoarece indieato-

28 Bogdan, T.A., Anloformarea psihopedagogică a piefesoiului, in „Rev. de pedagogie", 6/1985.

28 Pctroman, P., Informarea continuă — condiţie de bază a succesului şcolar, In „Rev. de pedagogie", 12/1984.

38 Cerghit, I. (coord.), Perfecţionarea lecjiei In şcoala modernă, Edit. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 18.

rul de bază al acesteia îl constituie rezultatele efective obţinute în activitatea instructivă şi educativă, care depind de nivelul de funcţionalitate al aptitudinii pedagogice. Inexistenţa unui proces continuu de autoformare psihopedagogică a cadrului didactic poate avea consecinţe negative, cum ar fi „rnoda poate lua uşor locul a ceea ce ar trebui realizat ca ştiinţific, modern, imitarea exterioară poate mima rolul unei aprofundări pe bază de înţelegere creatoare, iar mitul din juiul unor „tehnologii didactice" să dăuneze acţiunii educative transformatoare urmărite" 31.

Fiecare cadru didactic trebuie să acorde importanţă în permanenţă perfecţionării componentelor instrumental-operaţionale ale personalităţii, capacităţilor şi aptitudinilor pedagogice, străduindu-se mereu să le ridice la cote superioare de eficienţă, la nivelul talentului pedagogic. Existenţa aptitudinii şi talentului pedagogic condiţionează în cea mai mare măsură atingerea obiectivelor fundamentale ale activităţii in.structiv-educative, şi anume, formarea la elevi a capacităţilor de „a şti", a capacităţilor pentru „a explora", a capacităţilor pentru „a face" şi a capacităţilor de .,a şti să fie" 3-. „... în toate domeniile de activitate şi cu deosebire în acţiunea de formare a generaţiilor tinere, comportamentul educatorului — ca sinteză a competenţei, trăsăturilor de personalitate, a atitudinii şi capacităţii sale, a devotamentului cu care îşi consacră întreaga putere de muncă şi capacitate de creaţie misiunii de înaltă responsabilitate socială— formarea omului nou — are un rol hotărâtor" 33.

O altă direcţie privind perfecţionarea aptitudinii pedagogice şi a competenţei profesionale o constituie cercetarea u sihopedagogică, direcţie care, din nefericixe, este neglijată de unele cadre didactice. Fiind organizatorul principal al procesului instructiv-educativ, confruntîndu-se direct cu elevii în diverse situaţii educative, cunoscînd nemijlocit nivelul de adaptare şi integrare a acestora în sistemul soliei ţărilor şcolare, cadrul didactic trebuie să desfăşoare permanent o activitate de cercetare şi inovare pedagogică. Desigur, pentru a efectua o riguroasă cercetare ştiinţifică psihopedagogică, profesorul trebuie să cunoască bine metodologia cercetării actului educativ, avînd la dispoziţie o serie de lucrări elaborate de autori cu multă experienţă în acest domeniu H.

31 Bogdan, T. A., Op. cit.

33 Negre);, I., Posibilităţi de proiectare şi realizare a instruirii inter- şi multidisci-Plinare din perspectiva educaţiei permanente, in „Rev. de pedagogie", 1/1986.

3S Radu, T. I., Creativitate şi eficienţă la activitatea didactică, In „Rev. de pedago-§ie", 1/1985.

34 Printre cele mai recente lucrări menţionam Muster, D. Metodologia cercetării tfl educaţie şi ttuăţăminl, Kdit. Litera, Bucureşti, 1985.

Din cercetările efectuate35 în vederea surprinderii modului în care profesorii, de diferite specialităţi, îşi reprezintă treptele propriei înaintări în competenţă psihopedagogieă, folosindu-se o metodologie diversă (intervievări, aplicări de chestionare de tip aut or aport, discuţii de tipul masă rotundă etc.) a reieşit că sînt puţine elementele de evaluare a autoformării şi autodezvoltării, sub aspect psihologic, pe direcţia sporirii competenţei de educator, acestea fiind următoarele :

— Reconsiderarea, din etapă în etapă, a experienţei eîştigate în activitatea cu elevii, mai ales cînd în carieia sa profesorul a trecut să lucreze de la un ciclu de învăţare la altul, sau de la un grup de clase la altul, din cadrul aceluiaşi grup şcolar \

— Practica rezolvării, în perimetrul experienţei sale psiho-pedagogice, a unor cazuri şi dificultăţi de excepţie (tineii eu eşecuri la învăţătură, copii victime ale unor drame familiale; handicapul moral al unor elevi, aduşi apoi pe calea cea hună s.a., inclusiv copiii supradotaţi intelectual a căror educaţie nu este întotdeauna cea mai uşoară)5

— Analiza şi reconsiderarea propriilor căderi tempoiare în potenţialul educativ, apărute de-a lungul carierei si evaluarea factorilor ce au contrihuit la depăşirea lor ;

— Practica schimhării şi înnoirii propriilor metode de luciu.

■
■

■■
■

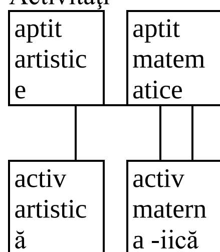
Bogdan, T. A., Op. cil.

A N E X E

Anexa 11 r. 1

Aptitudini
generale

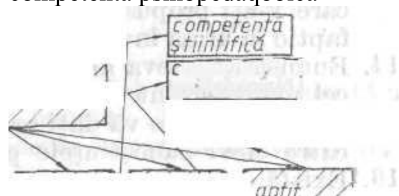
Aptitudini speciale ~
Activităţi



inteligenţă/// ■spirit de observaţie " / // / / > ■ afenUe/distribu-/ tivă/

apţi1-tehnice
aptit/ < s tiintifice
activ.
tehnică

ompefenfă I psihosocială]
competentă psihopedăqooica



aptit Organizatorice/
activ ştiinţifică
psinopedagogice/
activ.
organiza
toncă
activ, pedagogică/

Anexa nr. 2

Urmăriţi publicaţiile în care se fac referiri la activitatea cadrelor didactice? Dacă da, pe care le citiţi în mod curent? Consideraţi că aceste publicaţii vin în sprijinul activităţii dv ? Dacă da, cum?

Aşteptaţi mai mult de la aceste publicaţii? acă da, ce anume? Consideraţi că există obstacole în calea leettu'ării acestor publicaţii? Dacă da, în ce constau ele?

Există în şcoala dv. preocupări pentru modernizarea învăţămm-tului? Dacă da, în ce constau ele? Ce înţelegeţi dv. prin modernizarea învăţămîntuhu 1 Ce acţiuni practice aţi întreprins şi întreprindeţi în direcţia modernizării învăţămîntului la obiectul pe care îl predaţi ? 8- Ce anume consideraţi drept laturi componente ale profesiunii de cadru didactic? Bnumeraţi-le în ordinea importanţei pentru

• Care sînt componentele activităţii reale desfăşurate în mod curent de un cadru didactic în scoală?

1.
2.
3. 4.
5.
6.
7-

10. Ge trebuie înţeles prin.: a) pregătirea de specialitate a cadrului didactic? b) pregătirea psihopedagogică a cadrului didactic!
11. Oare consideraţi că sînt căile cele mai adecvate de formare a priceperilor şi deprinderilor intelectuale la elevi1?
12. Ce însuşiri şi capacităţi psihice vă propuneţi să dezvoltaţi la elevi prin intermediul cunoştinţelor transmise de dv.?
13. Există o concordanţă între însuşirile şi capacităţile psihice pe care v-aţi propus să le formaţi la elevi şi cele care au rezultat faptic în urma învăţării ? Bacă nu, de ce ?
14. Enumeraţi cîteva modalităţi de însuşire a cunoştinţelor utilizate cel mai frecvent de elevii dv.
15. După ce anume vă daţi seama de felul în care au fost însuşite de către elevi cunoştinţele predate de dv.1?
16. Există deosebiri între elevii claselor dv.? Dacă da, în ce constau ele?
17. Care credeţi că este cauza (sursa) acestor deosebiri individuale!
18. în ce fel utilizaţi programa şi manualul în pregătirea lecţiei?
19. Socotiţi că actualele programe şi manuale suferă de anumite lipsuri? Dacă da, enumeraţi cîteva dintre ele.
20. Cam credeţi că influenţează familia asupra însuşirii cunoştinţelor de către elevi?
21. Ce înţelegeţi prin competenţa profesională a cadrului didactici

Anexa nr. 3

Chestionar A

Vă rugăm să răspundeţi cu toată sinceritatea la următoarele întrebări:

1. Exprimaţi în procente care este ponderea următoarelor momente în cadrul activităţii dv. de predare:
a) expunere................
b) demonstraţie, exemplificare ....
c) explicaţie ....
2. Specificaţi în procente care este ponderea următoarelor componente în cadrul activităţii dv. de predare:
a) informaţie codificată verbal........
b) informaţie codificată intuitiv-perceptiv (vizual, audiovizual) ....
c) informaţie codificată acţionai (transmiterea de maţie prin intermediul operării eu ea) . . . .

3. Specificaţi în procente care este ponderea în cadrai activităţii dv. de predare a celor 2 modalităţi de tiansmitere a cunoştinţelor :
a) euristică (prin descoperire)........
b) algoiitmică (piogiamare)......
4. Specificaţi în procente care este ponderea în cadrul activităţii dv. de predare a următoarelor modalităţi prin care se asigură accesul Ja nou al elevilor :
a) analiză meticuloasă...........
b) eomunicaiea lui de-a gata ....
c) solicitarea participării elevilor......
5. Precizaţi în pioeente cît constituie gradul de independenţă a activităţii dv. de predare faţă de manual.....
6. Precizaţi în procente care este ponderea în cadrul activităţii dv. de predare a i
a) momentelor teoretice.....
b) momentelor aplicative......
7. în ce pliveşte activitatea de asimilare a cunoştinţelor de către elevi transmise de dv., specificaţi în piocente care este ponderea momentelor de recepţionare a informaţiei prin :

a) audiere.......
b) percepere vizuală.......
8. Puneţi semnul x în dreptul uneia din următoarele modalităţi de antrenare a elevilor în activitatea de predare şi verificare :
a) elevii lucrează asupra infoimaţiei......
b) elevii opeiează independent.......
c) elevii reproduc modelul oferit......
d) elevii iczolvă saicini..........
e) elevii reproduc informaţia (sînt puşi să spună) ....
9. Exprimaţi în procente, în cadrul activităţii dv. de examinare, pe ce puneţi mai mult accentul :
a) rezolvarea de către elevi a unor situaţii problematice.......
b) repioducerea informaţiei........
10. In ce priveşte examinarea, exprimaţi în procente, care este ponderea pe care o acordaţi următoarelor obiective :
a) examinaţi elevii eşalonat pentiu a asigura note suficiente pentru toţi......
b) examinaţi elevii în mod întîmplător pentru a urmări dinamica pregătirii individuale.......
c) examinaţi elevii urmărind gradul de însuşire a cunoştinţelor tiansmise ....
■**• Precizaţi dacă în general examinarea este secondată imediat de «orare..........

12. în ce priveşte examinarea propriu-zAsă, puneţi semnul x în dreptul uneia din următoarele modalităţi de examinare pe care o utilizaţi mai frecvent:
a) elevul trebuie să expună o definiţie, o regulă, un principiu ....
b) elevul trebuie să rezolve o sarcină ....
c) şi una şi alta........
13. Puneţi în ordine următoarele aspecte legale de examinare, după cum le utilizaţi în activitatea dv. :
a) pe reproducerea fidelă a informaţiei de către elevi ...
b) pe capacitatea de a opera cu ea ....
c) pe gradul de înţelegere.....
d) pe volumul cunoştinţelor.....
e) pe cunoştinţele anterioare şi suplimentare ....
14. Puneţi semnul X în dreptul acelora din componentele următoare pe care le luaţi de obicei în considerare atunci cînd planificaţi o lecţie :
a) ceea ce speră profesorul ca elevii să înveţe ....
b) ce procedee generale va întrebuinţa ....
c) de ce materiale va avea nevoie.....
d) ce activităţi va desfăşura ....
e) care vor fi observaţiile sale introductive . ...
f) care vor fi întrebările sale cheie ....
g) cum va evolua progresul elevilor.......
15. Precizaţi succint în ce condiţii consideraţi că un anumit material de învăţare transmis elevilor de către profesor este :
a) accesibil ....
b) plictisitor......
c) inaccesibil.....
d) dificultate redusă.......
e) dificultate medie......
f) dificultate mare ......
Anexa jvt. 4
Chestionar B
Yă rugăm să răspundeţi cu toată sinceritatea la următoarele întrebări:
1. Ce achiziţii de ordin psihic dezvoltă la elevi: a) simpla informaţie......

b) situaţii problematice ......
c) acţiuni ale elevilor cu diferite instrumente de măsură . .
d) manipularea unor unelte şi a unor aparate ....
e) lucrări practice......
2. Vă prezentăm o suită de metode de învăţare care pot fi utilizate în activitatea de predare a unui cadru didactic :
a) metoda problematizării
b) metoda învăţămîntului programat

c) metoda învăţării prin descoperire
d) metoda expozitivă
e) metoda demonstrativă
f) metoda acţională (elevii învaţă prin lucru efectiv cu ■ obiectul învăţăm)
g) metoda convorbirii
h) metoda experimentală
i) metoda modelării
j) metoda studiului de caz
k) metoda simulării
Ierarhizaţi aceste metode în funcţie de următoarele criterii:
a) frecvenţa cu care utilizaţi aceste metode în cadrul lecţiei ......
b) importanţa pe care o acordaţi acestor metode ....
c) posibilitatea pe care o aveţi de a utiliza aceste metode în cadrul activităţii cu elevii......
d) gradul de cunoaştere şi stăpânire a acestor metode . . . . Alegeţi dintre calificativele f. slab, slab, mediocru, bun, f. bun pe
acela pe care îl consideraţi corespunzător pentru următoarele "categorii de elevi :
a) care sînt foarte atenţi Ia lecţie, dar nu reţin materialul
de învăţare .....
])) care pun mereu întrebări deşi reţin materialul de învăţare ......
c) care se interesează suplimentar fată de ce li s-a predat. . .
d) care reţin eu multă uşurinţă ce li se predă ....
e) care reproduc în mod fidel informaţiile însuşite ....
f) care pot reproduce cu exactitate informaţiile, dar nu pot rezolva anumite situaţii problematice în care sînt implicate aceste informaţii........
g) care nu reţin toate informaţiile dar se descurcă uşor în rezolvarea unor situaţii problematice în care sînt implicate aceste informaţii......
h) care pun deseori la îndoială veridicitatea unor informaţii......
I C. «48

i) care atunci cind răspund aduc elemente noi diferite de cele predate sau existente in manual.......
j) care, in rezolvarea unor situaţii problematice, găsesc mereu noi căi de rezolvare diferite de cele eu care au fost învăţaţi.......
k) care declară foarte repede că au înţeles materialul de învăţare.......
1) care înţeleg mult mai greu materialul de învăţare, iar atunci cînd îl înţeleg, acesta se transformă în cunoştinţe foarte solide.......
m) care manifestă interes sporit pentru noutăţi .... n) care nu manifestă interes pentru ce li se predă, ci pentru apicaţii practice......
o) care nu manifestă interes pentru aplicaţii practice, ci doar pentru informaţii teoretice.....

Anexa nr. 5

Exemple din lista de probleme

3.

1. O maşina este alcăkiită din roţi, motor şi caroserie. Eoţile eîn-tăresc 100 de kg. Motorul cîntăreşte cit roţile plus jumătate din caroserie. Cît cîntăreşte caroseria?
2. O statuie demontată alcătuită din cap, membre şi trunchi trebuie transportată: capul are 10 kg; membrele cîntăresc cît capul plus j umătate din trunchi; trunchiul cîntăreşte cît capul plus membrele la un loc. Cît eîntăreşte statuia 1

Un triunghi isoscel ABC are unghiul A = 20 de grade; luăm ABM = 20 de grade şi AOM = 30 de grade; să se calculeze unghiul AMX.
4. 1 kg de zahăr costă 9 lei, unul de făină 4 lei. 8-a cumpărat făină şi zahăr, în total 30 de kg care au costat 170 de lei. Cît zahăr şi cîtă făină s-a cumpărat1?
5. Să se găsească toate numerele de cîte 3 cifre care împărţite prin 11 să dea un număr egal cu suma pătratelor cifrelor numărului căutat.
6. Cinci elevi, A, B, C, D, E, au participat la un concurs. S-a încercat să se prevadă dinainte clasificarea la acest concurs. Cineva care a presupus că aceasta va fi A, B, C, D, E nu a prevăzut bine> pentru nici un elev, locul său şi nici nu a indicat bine nici o (vezi continuare pe p. 197).

Anexa nr. 6

Matrice bazată pe tehnica Johari completată de unii profesori

Sistemul de apreciere al prof.	Cunoştinţele elevilor	Aptitudinile elevilor	Dorinţele şi aspiraţiile elevilor	Modul de raportare interpersonală	Conflicte în cadrul grupului	Tendinţe de întrajutorare în grup	Tendinţe de dezorganizare în grup	Nume sub. (prof.)	
30	10	15	10	20	5	20	10	ME	cît cunoaşte profesorul şi nu cunoaşte clasa
30	30	40	20	30	10	40	15	VE	
40	50	25	40	15	10	30	15	CSt	
50	35	50	5	20	40	20	25	OA	
15	45	25	20	30	10	30	5	CE	
30	20	15	5	20	10	5	5	OM	
40	35	50	40	25	10	30	5	PA	
30	25	35	35	40	10	20	5	DL	
20	20	25	20	30	15	25	10	CG	
30	30	40	20	25	10	25	15	ME	cît cunoaşte şi clasa şi profesorul
20	35	20	40	30	20	15	20	VE	
30	20	30	15	20	15	10	10	CSt	
20	40	20	10	25	25	15	20	OA	
40	35	35	15	20	5	20	15	CE	
20	25	20	5	25	10	25	15	OM	
20	10	15	30	35	30	25	25	PA	
30	15	15	25	15	20	15	25	DL	
40	15	35	30	25	35	15	10	CG	
35	40	40	50	35	60	50	60	ME	cît cunoaşte clasa şi nu cunoaşte profesorul
40	25	35	40	40	60	25	50	VE	
20	15	35	35	50	55	40	55	CSt	
25	20	25	60	30	30	60	45	OA	
30	15	30	45	35	70	35	50	CE	
40	25	45	75	30	60	50	70	OM	
30	25	20	15	25	50	30	60	PA	
35	35	35	25	20	50	85	60	DL	
30	50	30	40	35	30	50	60	CG	
5	20	5	20	20	25	5	15	ME	cît nu cunoaşte nici profesorul şi nici clasa
10	10	5	10	10	10	20	15	VE	
10	15	10	10	15	20	20	20	CSt	
5	5	5	25	25	5	5	10	OA	
15	5	10	20	15	15	15	30	CE	
10	30	20	15	25	20	20	10	OM	
10	30	15	15	15	10	15	10	PA	
5	25	15	15	25	20	15	10	DL	
10	15	10	10	20	20	10	20	CG	

Anexa nr. 7
Matrice bazată pe tehnica Johari completele
un elev (D.N.)
Tendinţe de in traiul orare In grup
ÎT
20
25
15
Nume
sub.
(proi.)
Conflicte tn cadrul grupului

h* Sistemul
interper-sonalâ
ctt cunoaşte profesorul şi nu cunoaşte clasa
cit cunoaşte şi clasa si profesorul
cit cunoaşte clasa şi nu cunoaşte profesorul

96

de apreciere al prof.	Cunoştinţele elevilor	Aptitudinile elevilor	Dorinţele şi aspiraţiile elevilor	Modul de raportare			Tendinţe de dezorganizare în grup	
25	20	15	10	15	10		—15	ME
20	30	10	10	5	5		15	VE
15	5	0	0	5	5		20	CSt
45	30	20	15	20	20		20	OA
20	20	15	5	20	15	20	45	CE
25	25	10	15	5	5	15	20	OM
35	15	0	0	5	10	10	15	PA
15	15	5	0	10	5	15	25	DL
20	5	5	0	10	5	10	10	CG
45	50	40	25	20	30	25	20	ME
30	30	30	25	15	20	20	25	VE
25	20	25	15	10	10	45	40	CSt
25	40	30	25	35	25	30	25	OA
25	30	20	25	35	25	30	25	CE
25	25	30	20	20	20	40	25	OM
20	35	20	30	25	30	25	30	PA
25	30	25	25	30	25	35	25	DL
40	25	20	20	30	20	20	25	CG
15	20	30	50	45	45	40	40	ME
40	30	50	60	65	50	35	40	VE
45	70	60	75	70	50	15	25	CSt
20	20	45	50	30	35	30	30	OA
30	40	55	60	25	40	40	20	CE
30	30	50	55	70	50	30	30	OM
35	20	60	65	50	40	10	30	PA
40	45	65	70	45	50	35	30	DL
20	50	60	65	35	65	35	30	CG
15	0	15	15	20	15	20	25	ME
10	10	10	5	15	25	25	20	VE
15	5	15	10	15	20	15	15	CSt
10	10	5	10	15	20	25	25	OA
25	10	10	10	20	20	10	10	CE
20	20	10	10	5	25	15	25	OM
10	30	20	5	20	20	20	25	PA
20	10	5	5	5	20	15	20	DL
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	10	35	35	CG

cît nu cunoaşte nici profesorul şi nici clasa
succesiune a 2 concurenţi consecutivi. Altă
presupus că ordinea va fi D, A, E, 0, B a
rile a 2 concurenţi şi, de asemenea, a găsit
a 2 perechi de concurenţi consecutivi. Care a fost■ ^«ws^îfî
rezultat al concursului? yarallli

7. Să se afle cît costă seîndură necesară podirii unei camere cu lungimea de 4 m şi lăţimea de 4 ni, ştiind că o seîndură are dimensiunile : 2 cm grosime, 15 lăţime şi 3 m lungime. Metrul cub de seîndură costă 800 de lei.
8. 1 kg de ceai şi 16 pachete de biscuiţi costă 324 de lei. 1 kg de ceai e^te de 1 1 ori mai scump decît un pachet de biscuiţi, dar un pachet de biscuiţi este de 140,10 lei mai ieftin decît 1 kg de ceai. Cît costă 1 kg de ceai şi eît costă 1 pachet de biscuiţi i
9. într-o clasă s-au luat de 2 ori mai multe bilete de operă deeît bilete de teatru. Pentru biletele de operă s-au plătit 45 de lei, iar pentru cele de teatru 15 lei. Un bilet de operă a costat eu 1 leu mai mult decît un bilet de teatru. Ştiind că fiecare elev a luat cîte un singur bilet, se întreabă cîţi elevă au luat bilete de operă ?
10. fntr-un depozit au fost 185 de tone cărbune, iar în altul 220 de tone. După cîte zile va fi în al doilea depozit de două ori mai mult cărbune decît în primul ?
11. Am de 2 ori vîrsta pe care o aveai cînd aveam vîrsta pe care o ai, iar cînd vei avea vîrsta j>e care o am, suma vîrstelor noastre va fi 99 de ani. Ce vârstă avem acum ?

Anexa nr. 8

S.G.ff. -600

Această listă prezintă cîteva trăsăt uri care pot caracteriza relaţiile unui profesor cu elevii şi cu colegii săi. Aceste

trăsături nu au toate aceeaşi semnificaţie : unele sînt absolut necesare, unele mai mult sau mai puţin, altele deloc. Vă rugăm să daţi cîte o notă fiecărei trăsături, astfel: nota 0 (zero) pentru trăsăturile (caracteristicile) pe care le consideraţi indezirabile şi orice notă mai mare ca 0 (zero) pentru celelalte după părerea fiecăruia privind importauţa fiecărei trăsături. Dar suma totală a punctelor acordate pentru toată «sta să fie 600; deci împărţiţi cele 600 de puncte la toate cele 60 de caracteristici după importanţa pe care o acordaţi fiecărei trăsături:
1- Cunoaşterea gradului de pregătire profesională a elevilor
*• Cunoaşterea personalităţii elevilor

8, 9
10. 11. 12.
13. 14.
15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22.
23.
24. 25. 26. 27. 28. 29. 30.
31. .32. 33.
34. 35.
de

!
Cunoaşterea drepturilor şi îndatoririlor elevilor Cunoaşterea dificultăţilor întîmpinate de elevi în rezolvarea unei sarcini
Cunoaşterea problemelor familiale ale elevilor Cunoaşterea conflictelor existente în cadrul colectivului elevi
Cunoaşterea relaţiilor si atmosferei din cadrul grupului de elevi Manifestarea unei atitudini critice faţă de elevi
Capacitatea de a determina elevii să-şi conştientizeze greşelile şi să şi le corecteze
Capacitatea de a asigura o coeziune înaltă a grupului de elevi Urmărirea sistematică a activităţii elevilor în cadrul şcolii Urmărirea respectării de către elevi a normelor privind disciplina şcolară
Urmărirea activităţii şi conduitei elevilor în afara şcolii Capacitatea de a administra elevilor în mod adecvat sancţiuni pozitive şi negative Bănuitor Ameninţ ător Acuzator Tăinuitor Indiferent
Capacitatea de a institui spiritul colaborării între elevi încredere in posibilităţile elevilor
Capacitatea de a determina elevii pentru mărirea randamentului şcolar
Loialitate faţă de elevi Loialitate faţă de colegi
Loialitate faţă de forurile superioare de conducere ale şcolii Intoleranţă
Capacitatea de a găsi noi modalităţi de lucru eu elevii Capacitatea de a stabili uşor relaţii cu elevii Capacitatea de a influenia uşor un elev sau o clasă de elevi Capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul sau cu indivizii separat
Capacitatea de a adopta xişor diferite stiluri de conducere Capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea şi autoritatea Capacitatea de a dobîndi consideraţie şi recunoaştere datorita competenţei profesionale
Capacitatea de a dobîndi consideraţie şi recunoaştere datorită, rezultatelor elevilor
Capacitatea de a dobîndi consideraţie si recunoaştere datorită climatului socioafectiv al grupului

36. Capacitatea de a lua decizii singur
37. Capacitatea de a lua decizii in colectiv
38. Sprijinirea celor care aduc soluţii
39. Instaurarea şi menţinerea unei atmosfere de lucru pozitive
40. Exprimarea acordului faţă de iniţiativele elevilor
41. Formularea de opinii
42. Formularea de evaluări
43. Darea informaţiilor
44. Capacitatea de a stabili un nivel de înţelegere cu elevii
45. Organizarea muncii grupului
46. Evaluarea permanentă a calităţii muncii
47. Libertate faţă de prejudecăţi
48. Iritabilitate
49. Libertate mare acordată elevilor
50. Lipsă de amabilitate
51. Rigiditate interpersonală
52. Obiectivitate în apreciere
53. Maleabilitate la relaţii umane
54. xidaptabilitate la relaţii umane
55. Capacitatea de a-şi însuşi corect critica din partea directorului sau colegilor
56. Independenţă totală în acţiune
57. Capacitatea de a sesiza uşor modificări în relaţiile interpersonale ale elevilor
58. Trădarea uşoară a unor sentimente
59. Modestie
60. Capacitatea de a oferi uşor şi adecvat recompense morale în planul relaţiilor interpersonale

Anexa nr. J

8. CP. -640

Această listă prezintă trăsături care pot caracteriza personalitatea unui cadru didactic. Aceste trăsături nu au toate aceeaşi semnificaţie : unele sînt absolut necesare, altele mai mult sau mai puţin, altele deloc. Vă rugăm să daţi cîte o notă fiecărei trăsături astfel: Qota 0 (zero) pentru trăsăturile (caracteristicile) pe care le consideraţi indezirabile şi orice notă mai mare ca 0 (zero) pentru celelalte ^ă părerea fiecăruia privind importanţa fiecărei caracteristici, suma totală a punctelor acordate să fie 640; deci împărţiţi cele

199

640 de puncte la toate cele 64 de caracteristici după importanta pe care o acordă fiecare dintre dv. fiecărei caracteristici.

1.
2. 3. 4. 5. 6.
1 .
8.
9. 10. 11. 12. 13. 14.
17 18 19
26
27 28 29 30

Conştiinciozitate
Autocunoaşt ere
Ameninţător
Dezaprobator
Duritate
Entuziasm
Acceptarea responsabilităţilor
"Manifestarea responsabilităţilor
Ambiţie
Âetivism
Atitudine prospect Lvă
Bănuitor
Aprobator

Autoexigenţă
15. Autonomie in acţiune
16. Autonomie în gîndire Blîndeţe
Dependent de altul Docilitate
20. Competenţă profesională
21. Creativitate
22. Cordialitate
23. Cooperator
24. Conciliator
25. Politeţe Modestie
Interes pentru activitate încredere in sine Exemplul personal îngăduinţă
31. Originalitate
32. Obiectivitate
33. Eficienţă intelectuală
34. Elocinţă Terbală
35. Calm
36. Capacitate de autocontrol
37. Curaj
38. Cunoaşterea propriilor responsabilităţi,
39. Spirit de competiţie
40. Punctualitate
41. Principialitate

■
i

■

i
e&o
42. Capacitatea de planificare a muncii proprii
43. Sinceritate
44. Seriozitate
45. Siguranţă de sine
46. împarte uşor laude
47. Solicită mereu sfatul altuia
48. Prudenţă
49. Acceptarea riscului
50. Ezitant
51. Realizarea scopurilor personale
52. Capacitatea de a împrumuta din experienţa altora
53. Sentimentul datoriei
54. Promptitudine
55. Impulsivitate
56. Consecvenţă in urmărirea scopurilor
57. Dorinţa de a ridica performanţele individuale
58. Dorinţa de a ridica performanţele grupului 5.9. Sugestibilitate
60. Spontaneitate
61. Demnitate
62. Agresivitate
63. Dezvoltarea de sine prin receptarea sfaturilor altora
64. Anxietate (temător)
Anexa nr. 10

-
A. ASUPRA PROCESULUI DE PREDARE:
Observaţia psiliopedagogică
1. Care este ponderea următoarelor momente :
a) expunere;
b) demonstraţie, exemplificare;
c) explicaţie;
2. Care este ponderea următoarelor componente :
a) informaţie codificată verbal;
b) informaţie codificată intuitiv-perceptiv (vizual, audio-vizual)
c) informaţie codificată acţionai (transmiterea de informaţie prin intermediul operării cu ea)

'■^---.
■
3. Maniera de transmitere :
a) euristică (prin descoperire);
b) algoritmică (programare);
4. Cit şi ce învaţă elevii nou (ca informaţie; ca operaţie) de 1 o lecţie la alta. Accesul spre nou se asigură prin :
— analiză meticuloasă;
— comunicarea lui de-a gata •,
— solicitarea participării elevilor;
5. Care-i ponderea reluărilor;
Gradul independenţei predării faţă de manual;
6. Ponderea momentelor teoretice şi aplicative; ce factură au sarcinile din momentul fixării şi cele date pentru acasă i probleme, exerciţii etc.

B. ASUPRA. PROCESULUI DE ASIMILARE
Oe fac elevii în timpul unei lecţii:
a) ponderea momentelor de recepţionare a informaţiei prin -. — audiere ;
— percepere vizuală.
b) ponderea momentelor active :
— dacă lucrează sau nu asupra in* formaţiei;
— cîţi operează în timp de 1 li;
— dacă operează independent sau re-prodnee modelul oferit:
— cadrul didactic;
— de alţi elevi;
— dacă rezolvă sarcini sau doar reproduc informaţia (sînt puşi să spună);
— dacă participă mai mulţi sau unul singur la rezolvarea unei sarcini*
2. Dinamica momentelor de distragere de la lecţie (cînd, sub ce formă, de ce).

•Sarcini
i scopul dat tn anumite condiţii, adieă o situaţie problematică obiectivi ce trebuie rezolvată prin aplicarea unei informaţii mai generale.

C. ASUPRA EXAMINĂRII ŞI NOTĂRII
1. Cîţi elevi sînt examinaţi:
— în cursul unei lecţii;
— în cursul unei săptămîni (la aceeaşi disciplină);
— la ce interval, ce durată, în ce momente ale lecţiei.
2. Dacă examinarea este secondată de fiecare dată de notare -f
3. în ce constă propriu-zis examinarea :
a) elevul trebuie să expună o definiţie, o regulă, un principiu;
b) elevul trebuie să rezolve o sarcină;
c) şi una şi alta.

4. Pe ce se pune accentul în examinare :
a) pe reproducerea fidelă a informaţiei de către elevi;
b) pe capacitatea de a opera cu ea;
c) pe gradul de înţelegere;
d) pe cunoştinţele anterioare şi suplimentare;
e) pe volumul cunoştinţelor.
5. Cînd şi după ce criterii apreciază înv. (prof.) că elevul a înţeles ?
6. Dacă elevul conştientizează şi el ce a înţeles şi ce nu;
7. Eeacţiile elevilor Ia notă.

■NlCOLAJi MITHOFAN, Aptitudinea pedagogică (TIk pedago'iical aplitudes), Kditura Academiei. Bucureşti, 1988, 216 p.

S U M M A R Y

Although the pedagogical aptitude has heen much talked about frşm the early stages of orgarming the ins truc fcional process, it has heen quite recently scientifically approaohed.

Barlier, the research concerned Aviih this problem tried either to offer a model of an "ideal" teaeher, synthelieally embodying the suni of qualities and traits of personality neeess.iry for the teachers, or to point ont the main "element" Ihat a teaeher shonld possess.

At present, as a result of the increasing iniportanee and com-jplexifcy of the pedagogical aetivity within the larger system of human aetivities, there is a stronger need for a thorough analysis of the jjeda-gogical aptitude, as part of this aetivity. Haviog this aspect in view, ■oiu* aims within the experimental researeh made are the following : a) to thoroughly understand the strueture of the pedagogical aptitude ; b) to point out its main faetors through a psychologieal and psycho-soeial approach; c) to outline the specific features of the pedagogical aptitude in comparison with otlier categories of human aplitudes; d) to establish a system of specific methods of approa-«hing diflerent components of the pedagogieal aptitude on an experimental basis ; e) to clearly speeify the place and role of the pedagogical aptitude in the structure of the didactic personality; f) to outline some patterns of strategies of forming and improving the pedagogical aptitude ; g) some theoretical and practicai recommenda-tions regardiug the aetivity of moulding and improving the pedagogieal aptitude, as well as the professional selection of edueators.

We started from the assumption that the pedagogical aptitude is formed and developed within and through the pedagogical aetivity, many of its fundamental elements taking shape as early as the period of professional training. That is why we regard the pedagogical apţii udes as assimilated and generalized models of pedagogical actions, "their forming and developing largely depending on the way the aetivit of learning a teaeher's profession is performed.

Making an analysis of the structure of the didactic competence, we find three interdependent components : 1. the scientific competence, given by the factors necessary for the manipulation of the specific material of the object of study; 2. the psycho-pedagogical competencet given by the capacities (factors) necessary for moulding different components of the schoolboy's personality; 3. the psycho-social competence, Avhich is given by the

capacities (factors) necessary for the improvement of interpersonal relationship in the educaţional pro-cess. These three types of competence are part of the teacher's structure of personality, which is made manifest by means of the pedagogi-cal aptitude. The pedagogical aptitude, therefore, is, in relation to the complex systems of personality, the means of concretizatîon of the entire didactic personality.

The pedagogical aptitude, an as instrumental variable of the systems, is precisely this capacity of the teacher to pattern the content of his personality according to the educaţional situation. And, since the educaţional situations are different, there are no fixed i-ules-for outlining the respective patterns of conduct for the teachers. The model of pedagogical action is an adjustable one, each teaeher should have his own way of dealing with the requirements of a cer-tain educaţional situation.

The pedagogical aptitude is a complex psychological and psycho-social entity, which , in contrast "with other types of aptitudes., such as the technical ones, cannot be detected only by means of psyehological tests (of intelligence, of memory, of attention, etc), because, although based on certain psychic processes and functions, it is more than that.

The pedagogical aptitude is formed as a result of the permanent interaction of psychological and social factors, since the educaţional activity cannot take place outside a social, relaţional background. Using a group of tests, some of them made by ourselves, and others often adapted other methods and techniques used in psycho-social research, we've pointed out the following psycho-social capacities (factors) as components of the pedagogical aptitude : a) the capacity to assume a different role ;b) the capacity toeasily and adequately enter into rela-tions with other people; c) the capacity to easily influence the group of pupils as well as each pupil individually; d) the capacity to esta-blish an easy and efficient communication with the group or with each individual; e) the capacity to use power and authority properly; f) the capacity to easily adopt different styles of leadership.

Being of the opinion that it is possible to interfere in the teacher training process, we have checked up, in practice, a system of forma-

tive social learning, based onthe following techniques : 1. to got tlie subiect aceustomed with a series of aspects related to the psycho-soeiology of tlie educaţional group; 2. to draw up an accurate cha-racterization of tlie personality of the class the subjects were con-fronted with during their pedagogical training. The characterization was based on a guide comprising psycho-social observations, with the following chapters: I. The psychological configuration of the class ;

II. The relations and interrelations among the pupils in the class;

III. The conduct of the class as a whole; IV. The educaţional recep-tivity of the class; 3. case discussions based on some themes offe-red by the experimenter; 4. the analysis of certain educaţional situ-ations and the setting down of the corresponding adequate educaţional models; 5. to give some lessons within this practicai activity.

The results we have obtained made it possible for us to formulata some suggestions and recommendations regarding the training of the future teachers and the improvement of their activity. We've also tried to emphasize certain aspects concerning the vocational guidanee and selection of the teachers.

1

.

, - .' ■

CON T ENTS

■

A PSYCHOI.OGICM. MODtîI, OF TTTE PEDAGOGICA!. VPITrrDE — T. Gohi 7

F0REWORD............................. 13
Chapter 1. The concept of airfitude.................. 17
1.1. Sonic problems ot lerminology............... 17
12. Theoretieal and methodologieai probleras eoncerniug the problem
of aptiludes 19
1.2.1. Models of aptitudes worlced out in psycliology........ 21
l.?i. The problem of aptitudcs from thc perspective of modern scien-
tific pşydwlogj 25
1.3.1. Thc nature and thc specific cliaraclev of aplitudes....... 25
1.3.2. rlhe iirteraclion of internai and externai, natura] and social fac-
lors in the forming and developing of aptitndes....... 28
1.3.3. Learning — tlie ossential condition in Ihe moulding of aptitudes . . 33
Chaptcr 2. Th« âelinition und eUaraeltTîiation tvt tlir jtedayoji'ical npliiiide . . 37
2.1. Some eonsideralions rcgarding the necessity of sludying the peda-gogical aptitvide ....
37
2.2. Dillerent approaches in analys'mg the pedagogica] aptitvide ... 39 2.2.1. The pedagogical aptiUule and the life-long eduealion perspective 43
2.3. A nt'W perspective in defining and characterizing the pedagogica! aptitude 46
2.4. The specific fealures of the pedagogical aplitude in comparison
with other categories of human aptitndes.......... 56
(liapter 3. A concret»1 reseavcii with a vu-vţ t«> fimiinţi »nt eertaiH dîiiiriisions
ot the |>e(!ai(<i(|ieiil «ptitmtr................ 59
3.1. The premises and the assilmplion ol the research..... 50
3.2. 'llie researcli fmethoriology................ 60
308
3.3. The presentatien and interpretation of Uie results...... 60
3.4. The eonclusions of tlie researeh.............. 72
Chapter 4. The iuteriictioii oi" psycholuyiral »nd social factors in Ihe stmrtu-
riiijj ol the pedagogicul aptitude............. 75
4.1. Psyehohjgical dimensions of Uic pedagogical aptitude..... 75
4.2. An experimental researeli for the speciiication of Ihe psycholo-«ical and psycho-pedagogical factor», comprised în tlie slructure
of tlie pedagogical aptitude................ 76
4.2.1. The premises and assnmptions of tlie researeli........ 76
4.2.2. The researeli methodology 77
4.2.3. Tlie presentation and interpretation of data......... 82
4.2.4. The eonclusions of the researeli............... 88
4.3. The necessity of sludying tlie pedagogical aptitude from a social
aud psycho-social perspective.............. 89
4.4. The psycho-social dimensions ol Ihc pedagogicul aptitude ... 91
Chapter 5. Experimental researeh tor tUc (indiiig ont <»' the psycho-social
1'omponents of the pedagogical aplîlude........... 94
5.1. Methods aud lechniques used in the psyclio-soeial sludy of the pedagogical apli lude....................
94
5.2. Tţie analysis and inlerpretalion of the experimental data . . . 108
5.3. A few eonclusions 124
5.4. Methods and means used in the psycho-social Iraining of educators 124
5.5. Final eonclusions and practicai recommendatious...... 14t
Chapter 6. The raUition betwepn tht» petlajjogîfal apiitudo aiul other eoinponents
ol tlie teapher's personalîty................. 143
6.1. Weans of diagnosis of personality factors of the teachers 143
6.2. The place and role of the factors of personality bringing their conlribution to the success of the pedagogical activity 153
6.3. The attitude-aptilude relation in the instructional activity . . . 158
Chapter 7. Th« peda(|of|ical aptitude and tli« proîessloaai cumpeteHce ut Ihe
teachers in their didactic aetivity............ 162
7.1. An outline for a guide of professions........... 162
7.2. Aspects regarding the vocatioual orientation and seleclion . . . 169
7.3. The development and improvement of the pedagogical aptitude — a fundamental aim in the professional training of the teachers 171

209
7.3.1. The moulding of the pedagogica! aptilude of the Itathcrs in spccialized educaţional institutions........... 174
7.3.2. TnstiUifonal lorms and means for the improvement of thc tca-chers' activity 178
7.3.3. The improvement of 1he pedagogicul aptitude and profi ssional cempetence — a permanfent task of every teacher...... 185
ANNEXES.............................. 189
SLMMARY.............................. 205
COftEPîKAHHE........................... 211
. ■
i
■ : :
. ...
HHKOJIAE MMTPCXDAH, Aptitudinea pedagogică (IledaeozuiecKasicnocoăimcmb EyxapecT, HajţaTentcTBo AKa/ţeMan, 1988, 216 cTp.

C 0 fl E P 9! A IIII E

HOGTH (II. Tojiy) BBEHEHHE . ..
MojţEJib nEjţArorHHECKOH cnocoB-

1. IIoiMTite chocoShocth
1.1. HeKOTopue Borrpocu TepHHHOJioriM............
1.2. TeopeTH'iecmie h MOTo;ţo.ioriiqecKHe Bonpocr>i b noflxojţe k npo-OJieMe cnocoSnocTeit...................
1.2.1. Mo;ţe,Tm cnorofinocTeii, pa3pa6oTaireMp b ncHxoJiorHH.....
1.3. IIpooJieMaTHKa cnocoSnocTett, paccMaTpHBaeMaH b nepcneKTMBc coBpeMenitott iiayqnoM ncuxojiorHH.............
1.3.1. ripapo«a it cnenii(|)ii;;a cnocoSnocreH............
1.3.2. B3aiiMOfleHCTBne unyTpenHHx h bhoiiihhx, npupoRHRX h cohh-antHbix iJiaKTopou b <{>op\iitpoBaHHH h pa3Bnnin rnocoSHOCTeîi .
1.3.3. YieHHe — ocnoiuioe yc-ioBHe b (jiopMHpoBaiiHii cnocoSHOCTeă .
Onpe/ţeaeHiie h xapaKTepiieTHRa nejţarornieeKOtt cnocoSnocTii noaarornqecKHx cno-
2.
2.1. K nonpocy o neoSxoaiiMOCTH Ha coBhoctcm........................
2.2. HanpaBjionHH b anaJiH3e neflarorimeeKOH cnoco6nocTn . . . 2.2.1. nenaroriiiecKaH cnocoSHocTt h ncpcnei;THBa nocTOHimoro BOCnHTaHHH.......................
2.3. HoBan nepcneKTHBa b onpp,i;ejieiiHH ne^arormecKot cnoco6-HOCTH..........................
2.4. CneqH^HKa neHarorniecnofi ciiocoChocth b cooTHomeHHH KaTeropaaMH lejioneqecKHX cnocoSaocTeH
f aasa 3.
3.1.
3.2.
KoHKpeTHHC Hceae^«BaBHH c iseanio Bbi«BaeHHH ă chocoShocth
H rMHOT63a
3.3. IIpejţCTaBJieHHe h ToaKOBaHHe pe3yjifeTaT0B
3.4. B
13
17
17 19
21
25 25
28 33
37
37 39
43 46 56
59

59 60 60 72
211
4. B.jaHMO^eMcrBHC iicHXO.iorit'ierKHX h eoniia;ii.HMx (paifropos b (ţiopMHpoBaHHK nejţaroHwecKoii enoeoOJiocTn....... 75-
4.1. HcnxoJoriiHecKHe ocoCeunocni nesaroniHeCKOii ciiocoOhocth 75
4.2. OKCiipptiMeitTajibiioc Hccjte^ouamie c tte.ii.io yTO'iueuiiH iichxo-norHieCKHX jr nciixo-ne;i,aiorKMecKHX ^laKTopon, Bxojunuiix b CTpyiîTypy nep,arorMliecKOii ciiocoOhocîii.......... 7&
4.2.1.]Ipe,T(nocuaKii h rimoTeîiM iiecneftOBaiiiiH.......... 76
4.2.2. MeTO;a,ojiorHH HccjiejţOBaHHH.............. 77
4.2.3.]Tpe;i,cTaB.ienue ii ToaiîouaHiie peeyjibTaTOB........ 82
4.2.4. Bhboru HCcne^oBaHHH.................. 88
4.3. HeoOxojţHMOCTb HayieHHH ne;i,arorii<iecKOii chocoOiioctii hcxo,'i,h ns comiajibiioii h nciixo-eoiţHajMioii nepcnpKTiiBH..... 89"
4.4. lir-iixoconiiaai>i)Lie ocodeimocTir neji,aroriwocKOH ciiocoChocth 91
F
n<'Kxoeon,Marn»Bi,iX homiiohchtob iie;ţarorKţecnoii
S4

5.1. AipTo;ţbi h TeXHHKa, Hcno.Ti,aye\iMO b itcn\oconna.'[HiOM iiay neaarorii'iecKOii cnoco6nocTn................ 94
5.2. Ana:iii3 ii TOJiitonaiiHc OKcnepHMeiiTaatiiMX jţaiiiiwx..... 108
5.3. HeiţOTopue HUBOjţu................... 124
5.4. JfcTo,rtM h cpoj\cTBa, iicnoaL.iyr.Mwe b ncnxocoiţitajiwio\i (JiopMM-poBauMii BoejHiTaTPaett.................. 124
5.5. SaKMtoMMTejiHtHe blhîoaw h npaKTnieciaip p(KOMtn;iaii,iiM . 141
•
6. Coo'rtioineHHe MosKjţy HeRarorn>ieeKoii chocoChoptuo k jţpyritMii KOMHOHeH'raMM aaiHOCTH BocnBTaTcaa........... 14$
6.1. Cnocofei To»nioro onpc^e.'ienifn moiiiocTH BocnuTaTean 143
6.2. Mccto h pojii> HCKOTopHx <{iaKTopoii mi'iuocth jţiia ycDexa b nejţaronmecKofi ReaTenbHOCTH.............. 153
6.3. CooTHomeHHe mokav noBeRelweM ii ciiocoChoctlio n BocnHTa-tejibHos pa6orre..................... 15&
7. Ifp^arorHieeKaa enofoOnoe'H. h npo^[(et'citoiia.ii.BaH KOMiieTeBT-HOet% b Boi'iiHTaTcafcMok paflOTC............. 162
7.1. HaMtTKa cjipaBo'iiiHKa r.ih npo^ecciiit........... 162
7.2. AcncKTLi npotJieccHOiiaiifcnoM opneiiTHpo)!KH......... 169
212
7.3. PasBMTHC h ycoBţpmeHcTB(lBaOTe „^,„„,^ cnoCo6Ho-cth ocnOBiiaH nmh npo(I,eccHOHajlbnoro O6pa8OBanHH nefla-rro cn'ocoCHOcii. 'n^enoflaiaTem- 17î
mmx B c^e^H^aH3Kp0BaHHI.lx ne«arorH<jecKHX 3aBe«e-
7.3.2. OpraiiuyoiiatiHHe $opnH h paMKii" hoih ycoBepmeHCTBOBaHHH neflarorHTCchoro cocraBa................. iys
7.3.3. ^ coBepmeHCTBOBauHe ne«aronniecKoS cnocoCnocTH ii npofeccii-onaatHoii KoMneTeuTnocTH _ nocToaiman 3aAaia Kaw«oro
213

,
■

. . .

Redaclor: ECATERINA IONESCU Tehnoredactor: FELICIA BOLOCAN
Bun de tipar: 10. OS. 19S8. Format: 16/6^x8*
Coli de tipar: 13,5
C.Z. pentru biblioteci mari: 371. 042. 2 C.Z. pentru biblioteci mici: 37
c. 642. 2- I. P. InformaţUi
Str. Brezoianu nr. 23 — 25
Bucureşti